МАСТЕРА
ПСИХОЛОГИИ

Е. П. Ильин

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ
И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ



Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2009

ББК 88.53
УДК 316.77
И46

Ильин Е. П.

И46 Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

ISBN 978-5-388-00425-3

Для этой высокопрофессиональной книги характерна подлинная «многоаспектность» изложения материала, что выгодно отличает ее от аналогичных изданий, которые на ее фоне заметно проигрывают. К бесспорным достоинствам книги следует отнести колоссальную проработку отечественной и зарубежной литературы, а также широчайший охват вопросов. Это настоящая энциклопедия теоретической и практической психологии общения.

Издание предназначено для психологов, педагогов, руководителей и многих других специалистов, для которых знакомство с этой книгой станет залогом успешной профессиональной деятельности.

ББК 88.53
УДК 316.77

ISBN 978-5-388-00425-3

Оглавление

Предисловие

В настоящее время написано уже большое количество научных и особенно популярных монографий по общению, в которых эта проблема рассмотрена с различных сторон (А. Е. Войскунский, 1982; И. Н. Горелов, 1980; Р. Л. Кричевский, 2000; А. А. Кроник, Е. А. Кроник, 1998; Ф. А. Кузин, 1997; В. П. Паниотто, 1975; Б. Д. Парыгин, 1999; Л. А. Петровская, 1989; Н. Д. Творогова, 1996; П. Томсон, 2001; Л. Б. Филонов, 1982; Р. Фишер, У. Юри, 1992, и многие другие, о которых пойдет речь в книге). На этом фоне написание еще одной книги по данной теме требует обоснования, что я и попытаюсь сделать.

В каждой из опубликованных работ авторы делают акцент на каком-то одном аспекте проблемы общения. Например, у Л. П. Буевой (1978), М. С. Кагана (1988), В. И. Фефеловой (2007) это философское рассмотрение проблемы, у М. И. Лисиной (1986) — онтогенетическое, у А. В. Мудрика (1981) и В. А. Кан-Калика (1987) — педагогическое, у Г. В. Бороздиной (1999) — рассмотрение делового общения и т. д. Панорамного же охвата проблемы, представления о ней во всей ее многоаспектности явно недостает, хотя такие попытки и предпринимались (А. И. Волкова, 2007; В. Н. Куницына с соавторами, 2001). В данной книге мной предпринята очередная попытка. При этом сразу хочу оговориться, что охватить всю имеющуюся литературу по общению практически невозможно, настолько велико ее количество. Да и объем книги ограничен. Поэтому в ней я старался не только обобщить имеющуюся литературу, но и наметить «точки роста», т. е. наиболее полно обозначить те вопросы, которые входят в проблему общения и многие из которых требуют еще дальнейшего тщательного изучения.

Однако, несмотря на такое ограничение, в книге речь идет не только о процессе общения, но и о его результатах, которые выражаются в установлении взаимопонимания и определенных межличностных отношений. Ведь в процессе общения люди не только обмениваются информацией, но и регулируют свои взаимоотношения, которые являются продуктом общения. С другой стороны, протекание процесса общения в значительной степени зависит от имеющихся межличностных отношений между участниками общения. Так что на практике процесс общения и межличностные отношения неразрывно связаны друг с другом.

При написании книги я старался отразить не только теоретические, но и практические аспекты различных видов общения. В связи с этим во многих разделах книги даются практические рекомендации по поводу того, как нужно общаться в той или иной ситуации.

Книга состоит из трех разделов. В первом разделе («Психология общения») рассмотрены общетеоретические вопросы проблемы общения; во втором («Меж-

личностные отношения и взаимопонимание») речь идет об отношениях между людьми, а третий раздел («Практические аспекты общения») посвящен аспектам общения в различных жизненных ситуациях (при публичном выступлении, в процессе деловых отношений в организациях, в процессе учебы, в медицинской практике, в семье).

В книге приведен обширный список литературы по различным аспектам проблемы общения. В приложении читатель найдет ряд методик для изучения различных аспектов общения.

ВВЕДЕНИЕ

Краткая история изучения психологами проблемы общения

Проблема общения в психологии интенсивно разрабатывалась в 20–30-х гг. XX в. Первые попытки осветить эту проблему среди отечественных ученых предпринял В. М. Бехтерев в связи с разрабатываемой им социальной рефлексологией. Общение, писал он, служит в качестве механизма объединения людей в группы и условия социализации личности. Он отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности. В. М. Бехтерев выделял два специфических вида общения: подражание и внушение. «...Подражание черпает свой главный материал из общения с себе подобными, между которыми благодаря сотрудничеству развивается род взаимной индукции и взаимовнушения» (1921, с. 7). Особенно важную роль в воздействии одного человека на другого в процессе общения В. М. Бехтерев (1898) отводил бессознательному внушению идей, чувствований и ощущений, без опоры на логические формы убеждения и доказательства. Он выделяет условия, при которых такое внушение оказывается эффективным: единство настроения, переживаний людей, однородность собрания, его направленность на общую цель, наличие единой идеи.

Бехтерев выделяет «непосредственное» и «посредственное» общение. Последнее связано с наличием какого-либо посредника в процессе общения — людей или письма, телеграммы, телефона, осязательных посредников: азбука слепых, прикосновения, поцелуи, ласки, побои, половое общение, температурные и электрические раздражители, обонятельные стимулы и др. В качестве средств общения он выделяет также вещи, памятники истории и пр. Такое расширенное понимание общения и его средств было вызвано тем, что В. М. Бехтерев понимал объединение людей, как связь различных эпох. Так, он писал: «Посредники могут объединять людей, не только находящихся на огромном расстоянии друг от друга, но и живущих в разные эпохи. Папирусы, памятники древности, археологические находки разве не объединяют нас с людьми, жившими в древние века и даже в доисторическое время? Точно так же памятники искусства... могут быть посредниками взаимодействия и общения между людьми, принадлежащими разным народам и разным эпохам» (1921, с. 108).

В. М. Бехтерев указывал, что способы общения членов группы зависят от конкретных характеристик коллектива: его размера, содержания совместной деятельности, ситуации, в которой осуществляется взаимодействие.

В лаборатории В. М. Бехтерева был проведен ряд экспериментов по изучению различных сторон проблемы общения.

Таким образом, В. М. Бехтерев явился зачинателем разработки проблемы общения в отечественной социальной психологии.

Следует также упомянуть В. Н. Мясищева, который еще в начале XX в. под руководством В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского участвовал в организации и проведении первых экспериментальных работ по изучению общения в условиях коллективной деятельности. Затем интерес к проблеме общения снизился как у В. Н. Мясищева, так и у других психологов. Новый подъем наметился в 60-х гг. В это время В. Н. Мясищев несколько раз обращался к проблеме общения. Он рассматривал формирование личности и ее отношений под влиянием опыта общения с ближайшим и значимым социальным окружением. В отличие от других авторов, рассматривавших общение лишь как речевую коммуникацию, В. Н. Мясищев рассматривал общение целостно, «как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» (А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, 1985, с. 28). В связи с этим он говорил о единстве взаимодействия между людьми и взаимоотношений между ними, обусловленных накапливаемыми в ходе взаимодействия впечатлениями и переживаниями. Эти вопросы и стали главными в рассмотрении В. Н. Мясищевым проблемы общения. Во многих своих работах он описывал особенности отражения других людей, отношения к ним и обращения с ними, раскрывал зависимости, которые существуют между тем, как человек ведет себя по отношению к другим людям, вступая в контакты с ними, и тем, какой опыт общения у него имеется. Большое внимание уделил В. Н. Мясищев процессу общения в психотерапии, в частности при лечении неврозов.

Проблеме общения значительное внимание уделял Б. Г. Ананьев. Он рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Он писал, что общение определяет характер социальной детерминации индивидуального развития личности и участвует в формировании всей психической организации человека. При этом он указывал на то, что общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание. Б. Г. Ананьев одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую и многомерную организацию общения как явления, настаивая на выделении в общении макро-, мезо- и микроуровней. Это общество, в котором общающиеся люди живут; различные типы коллективов, членами которых они выступают; то ближайшее окружение, с которым чаще всего вступают в контакт.

Особо следует отметить направление, которое сформулировал Б. Г. Ананьев в проблеме общения: познание участниками общения друг друга. Это направление было разработано А. А. Бодалевым (1988) и его учениками, как и другие вопросы проблемы общения (А. А. Бодалев, 1979, 1983, 1994, 1996).

Б. Г. Ананьев рассматривает с количественной и качественной стороны вопрос об оптимуме общения, необходимого для нормального развития человека как личности, а также последствия дефицита в общении для этого развития. Нельзя обойти молчанием и работу Б. Г. Ананьева о педагогической оценке как одного из коммуникативных способов воздействия на учащихся.

В 1967 г. в своей книге «Социальная психология как наука» Б. Д. Парыгин выделил проблему общения в качестве предмета изучения социальной психологии. С этого времени и по сей день общение становится предметом интенсивного научного изучения.

РАЗДЕЛ I

Психология общения

Эффективность взаимодействия людей зависит от *коммуникативной компетентности* (компетентности в общении), т. е. умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Коммуникативная компетентность включает систему знаний и умений (техник), обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека в различных ситуациях общения. Кроме того, эффективность общения зависит и от того, что А. А. Бодалев (1996) называет «коммуникативным ядром личности», под которым он понимает все, что относится к личности человека и как-то влияет на его общение с людьми, включая черты характера, эмоциональные особенности, перцептивные способности (познание объекта общения), т. е. то, что называют коммуникативными способностями (качествами). На эти качества обращают внимание в своих работах В. Н. Куницына (1991), Е. А. Лещинская (1992) и другие авторы. Вот обо всех этих составляющих эффективного (или неэффективного) общения и пойдет речь в первом разделе.

ГЛАВА 1

Характеристика общения

1.1. Понятие «общение»

Как пишет А. И. Волкова (2007), в психологии отсутствует общепринятое определение общения. Как правило, дается описательное определение, указывающее на основные функции или стороны общения. В качестве примера она приводит следующее безымянное определение: «Общение — это “сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга”» (с. 50–51).

Общение как коммуникация. В англоязычной культуре слова «общение» нет, есть только слово «коммуникация». Поэтому в зарубежных публикациях речь идет только о коммуникативных процессах, и для наших читателей неизбежно возникает синонимичность понятий «коммуникация» и «общение». В нашем же языке эти понятия могут иметь различный смысл. Как отмечает В. И. Фефелова (2007), в слове «общение» заложен более личностный, духовный контакт партнеров, а «коммуникация» предполагает более деловую, рациональную смысловую направленность взаимодействия субъектов. Автор полагает, что общение — «это то, что в нашем восприятии непосредственно связано с культурой и духовностью, с произведениями русских классиков (А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и др.), с неформальными отношениями людей» (с. 34).

Конечно, духовность может присутствовать в процессе общения. Ну а если ее нет? Следует ли из этого, что тогда нет и общения и процесс взаимодействия людей превращается в коммуникацию?

Я полагаю, что соотношение между этими понятиями другое, а именно — отношение общего (коммуникация) и частного (общение). Не все виды коммуникации являются общением, но любое общение является частным видом коммуникации. Общение — это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе — для человека. *Под коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем, в ходе которого от одной системы к другой переда-*

ется сигнал, несущий информацию. Коммуникация присуща и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию людей. Последний вид и относится к общению. При взаимодействии людей коммуникация получает новое качественное содержание.

Общение как деятельность. Б. Ф. Ломов (1984) пишет: «Широкое распространение получила трактовка общения как деятельности. Оно рассматривается как один из “видов деятельности”, как “деятельность общения”, “коммуникативная деятельность” и т. п. Впрочем, иногда его определяют не как деятельность, а как “условие деятельности” или как ее “сторону”. В этой связи на процессы общения пытаются распространить теоретические схемы, сформировавшиеся при изучении предметно-практической деятельности либо некоторых других ее форм» (с. 245). Хотя Б. Ф. Ломов не указывает автора этой точки зрения, однако очевидно, что речь идет о взглядах А. А. Леонтьева (1974, 1979), который считал, что общение — это *особый вид деятельности* и выступает как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности. В то же время он оговаривал, что это не означает, что общение выступает как самостоятельная деятельность. А. В. Мудрик (1974) тоже писал, что с точки зрения педагогики понимание общения как особого вида деятельности весьма целесообразно. Эта точка зрения разделяется некоторыми психологами и в настоящее время. Например, В. М. Целуйко (2007) определяет общение как *форму деятельности*, которая осуществляется между людьми как равными партнерами и приводит к установлению психического контакта.

Против понимания общения как деятельности выступили ряд авторов. Л. М. Архангельский (1974), В. Г. Афанасьев (1976) и Д. И. Дубровский (1983), в принципе не возражая против деятельностного подхода в анализе общения, в то же время возражали против понимания общения как вида деятельности, отмечая, что оно есть лишь непременный атрибут любой человеческой деятельности. Решительно выступала против понимания общения как деятельности Л. П. Буева (1978). Она трактовала общение как принципиально иное явление, чем деятельность.

Б. Ф. Ломов тоже не согласен с таким пониманием общения и пишет по этому поводу: «Однако возникает вопрос: правомерно ли рассматривать общение лишь как частный случай деятельности, “растворять” его в деятельности... Конечно, общение является активным процессом, и если понимать деятельность как активность вообще, то можно (и нужно) отнести общение к категории деятельности. Однако... сложившиеся концепции деятельности... охватывают лишь одну сторону социального бытия человека, а именно отношения “субъект — объект”... Такой подход, конечно, правомерен и продуктивен. Однако он раскрывает лишь одну (безусловно весьма существенную, но все же одну) сторону человеческого бытия. Поэтому вряд ли правильно в его исследовании ограничиваться только этой стороной и рассматривать человеческую жизнь как “поток сменяющих друг друга деятельностей”, понимаемых только в плане “субъект-объектных” отношений... Возникает необходимость усилить разработку также категории общения, раскрывающей другую и не менее существенную сторону человеческого бытия: **отношение “субъект — субъект(ы)”**» (с. 245–246).

Как уже говорилось, общение часто отождествляется с деятельностью либо понимается как ее специфический вид. Если принять такой подход к трактовке общения, то следует рассмотреть процесс общения с тех позиций, которые разработаны в психологии для анализа деятельности. Но как раз здесь-то мы сталкиваемся с трудностями. Прежде всего возникает вопрос о том, какое место занимает общение в психологической классификации деятельностей. Исследуя деятельность и ее развитие, обычно указывают игру, учение и труд. Вместе с тем, исследуя и игру, и учение, и труд, мы всюду обнаруживаем общение. Столь же трудно определить местоположение общения и в той классификации, которая разделяет виды деятельности на предметно-практическую и умственную, или на продуктивную и репродуктивную, или на практическую и теоретическую и т. д. Можно разделить виды деятельности по их объекту, тогда общение может рассматриваться как деятельность, объектом которой является человек. Но этот объект столь специфичен, что поставить деятельность по отношению к нему в один ряд с деятельностями по отношению к другим, «бездушным», объектам (вещам) также представляется затруднительным. Можно в качестве критерия разделения видов человеческой деятельности взять, как это делают некоторые психологи и философы, различные виды «субъектно-объектных отношений». Пользуясь этим критерием, выделяют преобразующую, познавательную и ценностно-ориентировочную деятельности. Когда же речь заходит о коммуникативной деятельности, авторам приходится отказаться от принятого критерия и перейти к рассмотрению отношения «субъект – субъект», т. е. обратиться к другому критерию. Короче говоря, при современном состоянии исследований пока очень трудно найти местоположение общения, рассматриваемого как деятельность, в системе других видов человеческой деятельности. Но это, конечно, не самый главный вопрос. Попробуем рассмотреть общение с позиции той схемы, которая описывает деятельность. Как уже отмечалось, важнейшим понятием, используемым при описании индивидуальной деятельности, является мотив (или вектор «мотив – цель»). Когда мы рассматриваем даже самый простейший, но конкретный, реальный вариант общения, например между двумя индивидами, неизбежно обнаруживается, что каждый из них, вступая в общение, имеет свой мотив. Как правило, мотивы общающихся людей не совпадают, точно так же могут не совпадать и их цели. Чей же мотив следует принимать в качестве мотива общения? При этом надо иметь в виду, что в процессе общения мотивы и цели его участников могут как сблизиться, так и стать менее похожими. Мотивационная сфера общения вряд ли может быть понята без исследования взаимного влияния участников общения друг на друга. По-видимому, в анализе мотивации общения нужен несколько иной подход, чем тот, который принят в изучении индивидуальной деятельности. Здесь должен быть учтен некоторый дополнительный (по сравнению с анализом индивидуальной деятельности) момент – взаимоотношения мотивов общающихся индивидов. Не меньшие трудности возникают также при определении субъекта и объекта коммуникативной деятельности. Можно, конечно, сказать, что в простейшем варианте объектом деятельности одного из участников общения является другой человек. Однако если иметь в виду конкретно-психологическое исследование, нужно определить, кто именно рассматривается как субъект общения, а кто – как объект, и на основании каких критериев производится такое разделение. Эти вопросы часто оказываются неразрешимыми... Общение выступает не как система перемежающихся действий каждого из его участников, а как их взаимодействие. «Разрезать» его, отделив деятельность одного участника от деятельности другого, – значит отойти от анализа взаимного общения. Общение – это не сложение, не накладывание одной на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры... Таким образом, даже самый приблизительный психологический анализ процесса общения в соответствии со схемой, разработанной для изучения деятельности, показывает ее ограниченность. Общение не укладывается в эту схему.

> Чтобы преодолеть отмеченные выше трудности, нужно либо пересмотреть схему деятельности, либо разработать иной подход к анализу общения... В какой-то мере при помощи существующих схем деятельности можно описать процесс формирования сообщения (например, речевого высказывания), но не его передачи. Однако речевое высказывание не имеет никакого смысла, если оно не предполагает адресата. Подчеркивая качественные различия между общением и деятельностью, нужно вместе с тем отметить, что эти категории неразрывно связаны.
>
> *Ломов Б. Ф.*, 1984, с. 250–252, 254.

Как отмечает Б. Ф. Ломов (1984), «общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат — это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми» (с. 248). «И хотя несомненно, что деятельность и общение, определенным образом связанные через субъекта, имеют многие общие черты, этого еще недостаточно для их отождествления (либо представления одного как разновидности другой). При рассмотрении отношения “субъект — субъект(ы)” только как сопутствующего отношению “субъект — предмет” (или “субъект — объект”) многие существенные характеристики общения затушевываются. А вместе с тем обедняется анализ и самой деятельности» (с. 250). Поэтому общение, пишет Б. Ф. Ломов, принадлежит к базовым категориям психологической науки и не уступает таким категориям, как сознание, личность, деятельность. В процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условия взаимодействия людей в игре, учебе и труде. Общение, пишет Б. Ф. Ломов, это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность.

> Конечно, неверно было бы представлять общение и деятельность как некоторые независимые и параллельно развивающиеся стороны процесса жизни. Напротив, эти две стороны неразрывно связаны в этом процессе... Более того, между этими сторонами существует масса переходов и превращений одной в другую. В некоторых видах деятельности в качестве ее средств и способов используются средства и способы, характерные для общения, а сама деятельность строится по законам общения (например, деятельность педагога, лектора). В других случаях те или иные действия (в том числе и предметно-практические) используются в качестве средств и способов общения, и здесь общение строится по законам деятельности (например, демонстрационное поведение, театральное представление). В самой деятельности (профессиональной, любительской и др.) огромный «слой» времени, затрачиваемый на ее психологическую подготовку, составляет общение, которое не есть деятельность в строгом смысле слова, а именно общение, так или иначе связанное с производственными (и иными) отношениями, по поводу них, в связи с ними... Общение может выступить в роли предпосылки, условия, внешнего или внутреннего фактора деятельности, и наоборот.
>
> *Ломов Б. Ф.*, 1984, с. 257.

Попытку объединить противоположные точки зрения на общение предприняла Г. М. Андреева (1990). Она предложила рассматривать общение и как сторону

совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват (производное). М. И. Лисина (1986) высказывает по существу ту же позицию, назвав одну из глав своей книги «Общение и деятельность. Общение как деятельность».

Очевидно, разрешение этого спора невозможно без точного понимания понятия «деятельность», которое, к сожалению, отсутствует. Если под деятельностью понимать любую активность человека, любое проявление его энергии, то общение можно трактовать как деятельность (именно такой подход предлагает М. С. Каган, 1988). Если же под деятельностью понимать только предметную деятельность, то правы те, кто не считает общение деятельностью.

Общение как специфическая форма взаимодействия субъектов. Часто общение понимается как взаимодействие субъектов. Взаимодействие в словаре С. И. Ожегова определяется как взаимная связь двух явлений; как взаимная поддержка (например, пехоты и артиллерии). Из этого определения вовсе не следует, что взаимодействие обязательно происходит при наличии непосредственного психического контакта между людьми. В бою пехоту поддерживает авиация, но это не значит, что пехотинец и летчик общаются друг с другом. Возникает вопрос: действительно ли взаимодействие является частью общения или же общение является частью взаимодействия, осуществляется в процессе взаимодействия? Представим себе, что двум находящимся в разных городах агентам начальник дает задание встретиться в городе N. Оба едут в этот город, не зная друг друга и не созваниваясь друг с другом. Очевидно, что они хотя и не прямо, но взаимодействуют (так как имеется связь двух явлений — поездки на поезде или машине того и другого для достижения общей цели). Но где здесь процесс общения?

Поэтому Б. Ф. Ломов более точен, когда рассматривает общение как *специфическую форму взаимодействия* человека с другими людьми (т. е. не любое взаимодействие!). «Непосредственное живое общение предполагает, пользуясь словами К. С. Станиславского, “встречный ток”. В каждом его акте действия общающихся людей объединены в нечто целое, обладающее новыми (по сравнению с действиями каждого отдельного участника) качествами. “Единицами” общения являются своего рода циклы, в которых выражаются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, весьма своеобразно переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации... Таким образом, категория общения охватывает особый класс отношений, а именно отношения “субъект — субъект(ы)”. В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживаются содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т. п.» (с. 249).

Однако другие психологи по-своему подходят к соотношению между общением и взаимодействием, рассматривая последнее лишь как одну из сторон общения.

Так, Г. М. Андреева (1990) выделяет в общении три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную. *Коммуникативная сторона* общения (коммуникация) состоит в обмене информацией между общающимися. *Перцептивная сторона* общения заключается в восприятии друг друга партнерами по общению и установлении на этой основе взаимопонимания. *Интерактив-*

ная сторона — это организация взаимодействия между общающимися, т. е. обмен действиями. Каждая из этих сторон в реальном общении существует не изолированно от других, а проявляется совместно с ними в большей или меньшей степени выраженности.

Взяв за основу идею соответствия реакций друг другу, Джоунс и Джерард (*Jones*, *Gerard*, 1967) выделяют четыре типа взаимодействия: псевдо-соответственный, асимметрично-соответственный, реактивно-соответственный и взаимно-соответственный. Псевдо-соответственным называется такое взаимодействие, когда ни один из партнеров не реагирует на другого, исключая вопрос о времени говорения. Каждый участник имеет свое видение ситуации, свой внутренний план, которому и следует. Такое взаимодействие целиком и полностью определяется правилами, которые не допускают изменений по существу, однако возможны разные стили их исполнения. Примером таких взаимодействий является взаимодействие в играх, в исполнении обыденных ритуалов, таких как приветствие, встреча, прощание, взаимодействие на официальных церемониях. Асимметрично-соответственное — это такое взаимодействие, когда только один из участников имеет план действий, в то время как второй может лишь реагировать на действия первого, имея очень ограниченные возможности для проявления собственной инициативы. Данное общение целиком определяется «активным» партнером. Примером такого взаимодействия может служить преподавание, интервьюирование. Реактивно-соответственное взаимодействие предполагает, что каждый из его участников реагирует только на последнее движение другого, не имея собственного плана взаимодействия, как это бывает в беседах бессвязных, беспорядочных, когда партнеры постоянно перескакивают с одной темы на другую. Такое взаимодействие ограничено общими правилами взаимодействия, принятыми в обществе, и частными правилами, диктуемыми данной ситуацией. Так, «реактивный» разговор в пивной будет отличаться от «реактивного» разговора в политическом клубе. И наконец, взаимно-соответственное взаимодействие подразумевает наличие цели и плана у каждого из партнеров и при этом реакции на действия друг друга. Примером такого взаимодействия могут быть переговоры или научные дискуссии. Американские психологи Стейнберг и Миллер анализируют взаимодействие с похожих позиций, предварительно выделяя две основные, с их точки зрения, ориентации, возможные для участников взаимодействия. Это — ориентация на контроль и ориентация на понимание. Первая предполагает стремление контролировать, управлять ситуацией и поведением других, которое обычно сочетается с желанием доминировать во взаимодействии с преследованием своих, не связанных прямо с взаимодействием целей. Ориентация на понимание включает в себя стремление понять ситуацию и поведение других, которое обычно связано с желанием лучше взаимодействовать и избегать конфликтов, с представлениями о равенстве партнеров в общении и необходимости достижения взаимной удовлетворенности, а не односторонней. Авторы указывают, что выделенные ориентации нельзя считать целиком и полностью отграниченными друг от друга, взаимоисключающими. Наоборот, они довольно часто могут сосуществовать, пересекаться, границы между ними стерты. Однако анализ взаимодействия при выделении этих двух ориентаций позволяет нащупать некоторые интересные закономерности общения. Так, «контролеры» и «пониматели» придерживаются совершенно различных стратегий в разговоре относительно говорения и молчания: «контролеры» часто говорят значительно больше, чем другие партнеры, они как бы пытаются монополизировать взаимодействие, полностью связать его своими целями и своими темами. Довольно часто они действительно достигают контроля над взаимодействием, ориентируя его в сторону своих нужд. «Пониматели» обычно больше молчат — слушают, наблюдают, пытаются понять. Они активно вовлечены во взаимо-

> действие, однако внешне более пассивны, так как заняты внутренней работой по пониманию взаимодействия. Частью стратегии «контролера» является стремление заставить партнера принять свой план взаимодействия, навязать свое понимание ситуации, в то время как «пониматели» в основном демонстрируют стремление адаптироваться к партнеру, и поэтому, если вернуться к схеме Джоунса и Джерарда, разговор двух «контролеров» часто будет напоминать псевдосоответственное общение, когда каждый партнер пытается навязать другому свой план и не реагировать на план другого. Взаимодействия же «контролера» и «понимателя» будет скорее реактивным.
>
> *Крижанская Ю. С.*, *Третьяков В. П.*, 1990, с. 157–159.

Мне представляется, что следует добавить еще одну сторону общения — *эмоциональную*. Общение — это и заражение эмоцией от партнера по общению, и вызов какой-либо эмоции у партнера (подробно об этих эмоциях речь пойдет в главе 8). Этой стороне общения уделяется незаслуженно мало внимания. Так, в учебном пособии А. И. Волковой (2007) «Психология общения» говорится только о настроении, причем без всякой связи с процессом общения.

> ...Разделение трех сторон общения – перцептивной, коммуникативной и интерактивной – возможно только как прием анализа, нельзя, как ни старайся, выделить «чистую» коммуникацию, без восприятия и взаимодействия, или «чистое» восприятие. Как познание другого в общении, так и воздействие – всегда действие, причем одно без другого не может существовать. Но если восприятие и коммуникация в общении все-таки в какой-то мере, с большими оговорками, но поддаются отделению от «целого», то вычленение «отдельного» взаимодействия практически невозможно. Действие – главное содержание общения. Описывая его, мы чаще всего используем термины действий. Например, «он на меня *давил*, но я не *поддался*»; «он *подстроился* под меня»; «*борьба* между нами привела к поражению такого-то»; «он *нанес* мне *удар*»; «мы *топтались* на одном месте» и т. д. и т. п. Между тем речь идет об общении, а не о чем-либо другом; и то, что оно передается такими фразами, – обычно не приукрашивание, а главный смысл, который увидели партнеры в общении.
>
> *Крижанская Ю. С.*, *Третьяков В. П.*, 1990, с. 131.

В. Н. Куницына отмечает, что общение является потребностью и условием жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание друг другу, как взаимное познание и деятельность.

1.2. С кем мы общаемся, или В каком случае следует говорить об общении?

При рассмотрении сущности общения наблюдаются две ошибочные, на мой взгляд, позиции: в одних случаях не причисляют к категории общения одни акты взаимодействия людей, а в других случаях считают общением такие ситуации, когда истинного взаимодействия и общения нет и быть не может.

Например, М. С. Каган понимает общение как субъектно-субъектное взаимодействие, поэтому взаимодействие, состоящее в управлении одним человеком другими, он не считает общением, так как здесь имеют место, как он полагает, отношения между субъектом и объектом. Если исходить из этих представлений М. С. Кагана, нельзя говорить об общении начальника с подчиненными, когда он отдает им распоряжения, об общении педагога с учащимися и т. д. Зачем же тогда автор рассматривает такую ситуацию общения, когда партнеру передается свой опыт? Ведь это тоже вид управления. И разве воспитание — не управление?

Б. Ф. Ломов, а вслед за ним и В. М. Целуйко общение рассматривают только между равноправными (равными) партнерами. Это тем более странно, что такое понимание общения дается В. М. Целуйко в книге, название которой «Психологические основы педагогического общения». Неужели учитель и ученик, общаясь друг с другом, осознают себя равными по социальному статусу? Или педагогическое общение не является общением?

Понимание общения как наличия психологического контакта только между людьми тоже значительно суживает рамки реального общения. Почему общение относится только к людям? Разве не может быть общения человека с животным? Или общения между животными? (См. С. Л. Новоселова, 1996.)

Расширительное толкование общения тоже не редкость. Например, М. С. Каган (1988) выделяет четыре формы общения:

1) общение с реальным партнером (подлинным субъектом) — межличностное общение, представительское общение, групповое общение и общение культур;
2) общение с иллюзорным партнером — общение с животными, общение с вещью;
3) общение с воображаемым партнером (с квазипартнером) — общение со своим вторым Я (самообщение, общение с образом отсутствующего реального человека; общение с мифологическим и художественным образом);
4) общение воображаемых партнеров (художественных персонажей — квазисубъектов).

Такое понимание общения вызывает ряд вопросов. Удивляет, например, утверждение, что общение человека с животными (собаками, кошками, лошадьми и т. д.) — это общение с иллюзорным партнером. Иллюзия — это образ того, чего на самом деле нет. И уж совсем лишним в этой классификации является общение воображаемых героев. Одно дело описывать это общение в литературном произведении, а другое дело — считать его разновидностью (еще одной формой) реального общения.

Вторит М. С. Кагану и А. А. Бодалев (1996): «...Феномен общения более многолик и сложен, чем его представляет в своих руководствах официальная психология. И его нельзя свести только к речевому взаимодействию двух или многих людей (устному или письменному). И рассмотрение его будет неполным, даже если мы будем учитывать социально-перцептивный, эмоционально-отношенческий и обращенческий компоненты этого взаимодействия и принимать во внимание его характер — монологический, диалогический или полилогический. Чтобы получить более исчерпывающее представление об общении, даже имея в виду только человека, проявляющего себя в роли активного субъекта общения, мы обязаны глубоко и всесторонне изучить все [его] ипостаси».

Далее А. А. Бодалев раскрывает, какие ипостаси он имеет в виду: «Если общение понимать не только как непосредственное взаимодействие двух людей, осуществляемое с помощью существующих для этого средств... а более широко как общение человека с другими людьми через средства массовой информации, книги, кино, театр, музыку, общение его с самим собой, с силами природы, с Богом, с техникой, которую он очеловечивает, с животными, то тогда мы вправе ввести понятие *пространства общения...*» (с. 9).

Рассмотрим эти ипостаси.

Виртуальное (воображаемое) общение. «Как мы знаем, — пишет А. А. Бодалев, — человек может мысленно полемизировать со своим оппонентом, когда основной спор уже состоялся и оппонент отсутствует. Он также может "проигрывать" в своем уме различные варианты разговора, который ему еще предстоит с кем-то провести, чью реакцию на будущую тему разговора он прогнозирует исходя из впечатлений, которые у него накопились о будущем собеседнике во время прошлых встреч с ним.

Человек может "разговаривать" со значимыми для него людьми, которые уже ушли из жизни, "вести диалог" с героями произведений всех видов искусства, которые когда-то произвели на него сильное впечатление и стали для него своеобразными эталонами поведения... Верующие люди, как известно, общаются с Богом. Наконец, человек может общаться и с самим собой» (с. 6).

Общение, при котором его объект является представляемым, воображаемым, следует называть *виртуальным*. Но тогда нужно говорить о *реальном* и *виртуальном* общении (а по сути — о псевдообщении).

Мне трудно судить, почему А. А. Бодалев отказался от ясного и четкого первоначального понимания общения как взаимодействия при наличии *прямого непосредственного контакта* двух или большего числа людей, которое осуществляется речевыми и неречевыми средствами, исходя из тех или иных мотивов, направленных на достижение какой-то цели (с. 5). Возможно, сказался эффект иррадиации, часто наблюдаемый в науке, когда в первоначально выделенный феномен со временем начинают включать все больше и больше внешне сходных феноменов исходя из какого-то одного совпадающего признака (что произошло с понятием «стресс», исходя из этимологии этого слова на английском языке — «напряжение»). А возможно, могли повлиять взгляды некоторых философов.

Псевдообщение. В любом коммуникационном процессе имеются три компонента:

- коммуникатор, т. е. тот, кто говорит и сообщает информацию (субъект сообщения);
- реципиент или аудитория, т. е. те, кому говорят и сообщают информацию (объект сообщения) и которые *ее воспринимают*;
- сообщение, т. е. что именно говорят, т. е. сама информация.

В соответствии с этой триадой коммуникацией будет считаться и тот случай, когда информация передается только в одном направлении. Но и в этом случае важно не то, что информация направлена на объект, а то, что объект воспринимает эту информацию, как-то реагирует на нее. С этой точки зрения слушание радио, про-

смотр кинофильма или телевизионной передачи — это все процесс односторонней коммуникации, а не процесс общения, как полагают А. А. Бодалев (1996), В. Н. Куницына с соавторами (2001). С одной стороны, А. А. Бодалев вроде бы принимает позицию Б. Ф. Ломова, считающего, что для общения необходима двусторонняя коммуникация: «Б. Ф. Ломов, стремясь развести категории деятельности и общения, подчеркивал, что общение — это субъект-субъектное взаимодействие, что в нем обязательно налицо сообщение информации одним субъектом другому субъекту, эмоциональное реагирование на нее и непременно тот или иной поведенческий отклик» (с. 5). А с другой стороны, он тут же делает заключение, не соответствующее позиции Б. Ф. Ломова: «*С этой точки зрения, кино, театр, музыка, живопись, скульптура, художественная литература, вообще искусство — общение...*» (с. 5, выделено мной. — *Е. И.*).

В. Н. Куницына с соавторами (2001) в своей книге одну из глав назвали «Общение в сфере средств массовой коммуникации», а первый параграф в ней — «Массовая коммуникация как вид межличностного общения».

Если в отношении театра и концертного исполнения музыки еще можно говорить о влиянии артистов и музыкантов на зрителей и слушателей, а зрителей и слушателей на артистов и музыкантов, то разве кино, живопись, скульптура, литература, радио, телевидение имеют отношение к обоюдосторонней коммуникации? Как ни странно, названные выше авторы полагают, что имеют. А. А. Бодалев пишет по этому поводу: «Например, писатель создает книгу, вкладывая в нее и выражая в образной форме какие-то идеи. Читатель воспринимает их, дает на них эмоциональный отклик и формирует в себе определенное отношение и к прочитанному произведению, и к его автору...» (с. 5).

Проанализируем выделенное мной утверждение А. А. Бодалева.

Первое: Б. Ф. Ломов говорит о субъект-субъектном взаимодействии. Это значит, что информация идет не в одном направлении (от писателя — к читателю), а в обоих — от субъекта А к субъекту Б и от субъекта Б к субъекту А. Но разве, когда я читаю книги современных писателей, не говоря уже о книгах тех, кто отошел в мир иной, они каким-то способом реагируют на мои эмоции? А если читателей их книг сотни тысяч, то разве ныне здравствующий писатель реагирует на каждого из них? И если это каким-то фантастическим способом могло бы происходить, то зачем тогда писателю нужны были бы встречи с читателями? Он и так бы знал, что они думают о нем и о его книге.

Второе: каким способом я должен с творцом книги или произведения искусства взаимодействовать, т. е. осуществлять взаимную поддержку, если я контактирую напрямую не с ним, а с результатом его труда? Или я должен взаимодействовать с рукописью или книгой? А как я должен взаимодействовать в музее со скульптурой — взять ее в руки? И как она может воспринять мое сообщение (речевое, эмоциональное) о том, что она мне понравилась? Здесь не то что об общении не может идти речь, но и вообще о коммуникации. Сколько бы я ни произносил с досады какие-то слова в связи с тем, что ударился обо что-то, это не является актом коммуникации, так как они ни к кому не обращены, а являются лишь средством разрядки возникшего у меня напряжения. Как видим, рамки общения бесконечно расширяются на том основании, что человек *к кому-то реально или мыс-*

ленно обращается. Однако представим себе следующую часто встречающуюся ситуацию. Я в незнакомом городе спрашиваю у прохожего, где находится гостиница. Тот либо не услышал мои слова, либо ему было некогда, но он никак не отреагировал на мое обращение и прошел мимо. Состоялся ли акт общения? Думаю, что нет. Это тот случай, когда говорят «как об стенку горох».

А теперь поставим на место этого человека березу, картину и другие неодушевленные объекты. Сколько бы я ни анимировал их в своем воображении, превращая их таким путем, как полагает А. А. Бодалев, в субъект общения, и сколько бы я к ним ни обращался, ни восприятия ими моего обращения, ни обратной связи (отклика, установления психического контакта) я не дождусь. При чем же здесь общение?

Другое дело, что этот контакт может возникать между слушателями и исполнителями на концертах (исполнение музыкантом музыкального произведения изменяет эмоциональное состояние слушателей, а их реакция (аплодисменты) изменяет эмоциональное состояние исполнителя), и в этом случае музыка является невербальным средством общения (Л. А. Джалагония, 1996), но как можно назвать общением слушание музыки по радио или рассматривание картины в музее?

В. Н. Куницына с соавторами пишут, что «массовая коммуникация — опосредованное общение, т. е. такая форма общения, при которой почти отсутствует личный контакт, непосредственное взаимодействие людей, постоянная и активная обратная связь, но сохраняются такие элементы личного общения, как сопереживание, соучастие и некоторые другие» (с. 451).

Мне представляется, что описание в этом отрывке массовой коммуникации как опосредованного общения доказывает только одно — что она не является видом общения. Здесь нет обязательных для процесса общения элементов (личного контакта, непосредственного взаимодействия людей, постоянной и активной обратной связи), а присутствует, по мнению авторов, то, относительно чего трудно себе представить, чтобы оно действительно было: сопереживание, соучастие. Как я могу сопереживать и соучаствовать с газетой, мне совершенно непонятно. Да и следующее заявление авторов: «Чем больше современный человек вовлекается в сферу действия средств массовой коммуникации (СМК), т. е. выступает как потребитель информации и относительно пассивный участник “беседы” с диктором, писателем, журналистом, тем сильнее он испытывает своеобразный “голод” в человеческих контактах» (с. 451–452) убедительно свидетельствует о том, что массовая коммуникация не заменяет человеческого общения, человеческих контактов, иначе отчего бы тогда возникал «голод» в человеческих контактах (общении)?

Неадекватное понимание общения как любого коммуникационного процесса приводит к тому, что в книгах об общении появляются статьи следующего содержания: «Память на новости, сообщаемые по радио...» (С. Ф. Ларсен, 1985).

Б. Ф. Ломов (1984) в связи с этим справедливо отмечал, что «разговор об общении с “неодушевленными” предметами имеет только метафорический смысл. Когда речь идет об общении, например, с ЭВМ, то в лучшем случае ее можно рассматривать как техническое средство общения оператора с теми, кто создал и запрограммировал работу ЭВМ» (с. 249).

Слишком широкий подход к пониманию общения приводит к следующим утверждениям: «Невозможно представить ситуацию в жизни человека, когда бы он не общался. Человек всегда дан в контексте с другим — партнером реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и так далее» (Л. А. Петровская, 1996, с. 31). А мне трудно представить, чтобы человек каждое мгновение своей жизни с кем-то общался, даже с воображаемым партнером. Когда человек пилит или рубит дрова, напевая песню, он тоже с кем-то общается? Или когда я думаю, какая будет завтра погода, с кем я общаюсь? Так можно любое действие и мысль превратить в общение, и жизнь человека представлять только как процесс общения.

Реальное общение. Итак, ни виртуальное общение, ни псевдообщение не соответствуют критериям, выделенным для общения между реальными людьми, а именно: обмен информацией, обмен эмоциями и взаимодействие.

Общение людей — это специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию. Психический контакт, возникающий при общении, характеризует взаимодействие между конкретными людьми, существующими в одно и то же время. Психический контакт предполагает обмен информацией, эмоциями и т. п. между общающимися. Исходя из этого современный человек не может реально общаться с писателями прошлого и настоящего, читая их произведения, хотя они и вызывают определенные эмоции, а образы героев в их произведениях воспитывают нравственно: здесь процесс односторонний — от писателя к читателю, а обратный процесс отсутствует. Человек не может реально общаться и с произведением живописи, скульптурой.

1.3. Потребность в общении

Вопрос об истоках общения до сих пор остается дискуссионным. Во-первых, дискутируется вопрос о том, имеется ли потребность в общении (или коммуникативная потребность) как специфическая потребность, отличная от других социальных или духовных потребностей, или же за нее принимают разновидности последних. Во-вторых, если потребность в общении все-таки существует, то каково ее происхождение: является ли она врожденной (базовой) или вторичной, т. е. формируется в онтогенезе в процессе социализации ребенка. Оба этих вопроса явились предметом рассмотрения в монографии М. И. Лисиной (1986). Ниже я даю краткое изложение вопроса о потребности в общении по этой книге.

Что касается первого вопроса, то большинство авторов (Н. Ф. Добрынин, 1969; А. Г. Ковалев, 1963; А. В. Петровский, 1970; Б. Ф. Парыгин, 1971; М. Айнсворт [*M. Ainsworth*, 1964]; К. Обуховский, 1972) склонны считать, что потребность в общении является специфической самостоятельной человеческой потребностью, отличной от других потребностей, хотя на практике ее нередко сводят к более частным потребностям: потребности во впечатлениях (М. Ю. Кистяковская, 1970), в безопасности (А. Пейпер, 1962), в комфорте от соприкосновения с мягким теплым телом (Х. Харлоу, М. Харлоу [*H. Harlow*, *M. Harlow*, 1966]) и др. Поэтому более логичной представляется позиция Л. И. Марисовой (1978), которая

говорит о иерархичной структуре коммуникативных потребностей, служащей мотивационно-потребностной основой общения. В связи с этим она выделила девять групп коммуникативных потребностей:

1) в другом человеке и взаимоотношениях с ним;
2) в принадлежности к социальной общности;
3) в сопереживании и сочувствии;
4) в заботе, помощи и поддержке со стороны других;
5) в оказании помощи, заботы и поддержки другим;
6) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;
7) в постоянном обмене опытом, знаниями;
8) в оценке со стороны других, в уважении, авторитете;
9) в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем.

В отношении второго вопроса — о происхождении потребности в общении — имеются две крайние точки зрения. Ряд ученых (А. В. Веденов, 1967; Д. Т. Кемпбелл [*D. Campbell*, 1965]) считают, что у человека имеется врожденная потребность в самом процессе общения. Б. Ф. Ломов (1984) тоже считает, что потребность в общении относится к числу основных (базовых) потребностей человека и что она диктует поведение людей с не меньшей властностью, чем витальные потребности.

Однако врожденность потребности в общении признается не всеми учеными (С. Л. Рубинштейн, 1946; Ф. Т. Михайлов, 1976; А. Н. Леонтьев, 1983). М. И. Лисина тоже считает, что эта потребность формируется прижизненно, как результат контакта ребенка со взрослыми.

В доказательство этому приводятся наблюдения, проведенные психологами над младенцами. В первые недели жизни ребенок не отвечает на обращения старших и сам к ним не адресуется (если не считать его плача, адресованного всем и ни к кому конкретно). Но уже в возрасте двух месяцев он способен отличить «добрую» мимику или интонацию взрослого от «злой», причем на первую у него появляется реакция оживления: поворачивает голову из стороны в сторону, открывает и закрывает рот, перебирает ручками и ножками, пытается улыбаться.

Интересный эксперимент проведен О. В. Баженовой: взрослый наклонялся над младенцем со специально отрепетированным «индифферентным» выражением лица. В первый раз экспериментатор, как правило, встречал со стороны младенца обычную реакцию оживления, но намеренно сохранял безучастный вид. Во второй или последующие разы такой эксперимент вызывал плач — младенец протестовал против «необщения» с ним.

Эти и подобные им исследования привели М. И. Лисину к выделению 4 этапов становления потребности в общении и 4 критериев, по которым можно судить об этой потребности. Первый этап и критерий — внимание и интерес ребенка к взрослому; второй этап и критерий — эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; третий этап и критерий — инициативные действия ребенка, направленные на привлечение интереса взрослого; четвертый этап и критерий — чувствительность ребенка к отношению и оценке взрослого.

Однако и эти наблюдения не дают окончательного ответа на вопрос о происхождении потребности в общении, так как запаздывание проявления этой потребности у младенцев может быть связано с этапностью «созревания» мозговых структур и психики. По этому поводу М. И. Лисина ставит закономерный вопрос: не означают ли все указанные ранее этапы становления потребности в общении, что она унаследована (точнее было бы сказать — врожденна) и лишь «проявляется» после рождения ребенка?

Отвечая на этот вопрос отрицательно, она ссылается на исследование М. Ю. Кистяковской (1970), которая наблюдала, что в условиях госпитализма дети не проявляют к взрослым ни внимания, ни интереса даже по истечении 2–3 лет жизни. Но стоило педагогу наладить взаимодействие с ребенком, как в течение короткого времени удавалось далеко «продвинуть» его по пути развития, сформировать активное отношение к людям и окружающему миру. Все это можно принять, если рассматривать только потребность детей в общении *со взрослыми* для познания этих взрослых и самих себя через взрослых (что соответствует пониманию потребности в общении М. И. Лисиной). Не ясно, однако, как обстояли у этих детей дела с общением друг с другом (по данным М. И. Лисиной, такая потребность возникает в 2 года), с животными.

М. И. Лисина определяет потребность в общении (коммуникации) как стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке. Она полагает, что потребность в общении строится в онтогенезе на основе других потребностей, которые начинают функционировать ранее. Основой коммуникативной потребности она считает органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле и др.). Жизненная практика помогает ребенку открыть существование взрослого как единого источника поступления к нему всех благ, а интересы эффективного «управления» таким источником создают нужду ребенка в том, чтобы его выделить и исследовать (читай — нужду в общении со взрослым). Второй базовой потребностью, ведущей к возникновению коммуникативной потребности, является, по М. И. Лисиной, потребность в новых впечатлениях (о которой говорят Л. И. Божович (1972), М. Ю. Кистяковская (1970), Д. Берлин [*D. Berlyne*, 1960], Г. Кантор [*G. Cantor*, 1963]). Однако стремление ребенка к удовлетворению органических потребностей и получению информации — это еще не общение, пишет М. И. Лисина (действительно, как потребность может быть деятельностью?). Лишь когда он захочет познать взрослого и самого себя, когда взрослый проявит внимание к ребенку, определит по отношению к нему свою позицию, тогда можно говорить и о потребности в общении.

Думается, что понимание потребности в общении и ее роли, данное М. И. Лисиной, слишком заужено и потому не очень удачно, впрочем, как и подмена понятия «потребность в общении» понятием «потребность в коммуникации», т. е. в получении и обмене информацией. С нашей точки зрения, не всякая коммуникация является общением. Для последнего характерен не просто обмен или получение информации (ее можно получить и из газеты, телепередачи), а установление *психического контакта* между общающимися. Не ясно, почему самопознание не может осуществляться без общения с другими людьми. Или к какому самопознанию и самооценке приводит общение с животными? Очевидно, что М. И. Лисина гиперболизированно рассматривает лишь одну из функций общения, кото-

рой она подменяет сущность потребности в общении. Более близко к сути этой потребности было бы понимание ее как *потребности в контакте с другим реальным или воображаемым живым существом*. Тогда можно говорить и о потребности ребенка в кукле, и о его любви к животным, и о стремлении кошек и собак к себе подобным, и о страданиях человека из-за нарушенных контактов с другими людьми (ведь в одиночной камере тюрьмы человек страдает не потому, что он не познает других и себя!).

В связи с этим вряд ли стоит искать причину прижизненного формирования потребности в общении только в совместной деятельности. Тогда надо признать, что у младенцев потребности в общении быть не может (как и у животных), так как совместная деятельность у них как таковая отсутствует. Между тем сама М. И. Лисина на основании исследований своих учеников делает вывод, что потребность в общении появляется у детей уже со второго месяца жизни.

Представление М. И. Лисиной по существу соответствует пониманию потребности в общении как вторичной, и возникновение ее не выходит за рамки концепции социального научения. Однако М. И. Лисина считает, что это не так. Рождение потребности в общении не сводится, по ее мнению, к надстройке новых сигналов над прежней потребностью, когда вид взрослого, звук его голоса и прикосновение напоминают ребенку о предстоящем насыщении или смене белья. В первые недели жизни у ребенка появляется именно новая, отсутствовавшая ранее потребность в общении — для понимания себя и других. Это не корыстная нужда в полезном человеке, а (говоря словами К. Маркса) высокая духовная потребность в том величайшем богатстве, каким является другой человек, заключает М. И. Лисина.

Все это, может, и так, но не опровергает тезиса о вторичности этой потребности, на чем бы она ни базировалась. Даже если это потребность в познании себя и других, то все равно это частный случай проявления познавательной потребности. Если же понимать потребность в общении как потребность в психическом контакте, то взрослые (как и дети, животные), к которым ребенок привыкает, становятся просто средством удовлетворения потребности в контакте. А это значит, что и в данном случае потребность в общении со взрослыми — не базовая, а вторичная, наподобие потребности в ложке, вилке для удовлетворения потребности в пище.

Нужно подчеркнуть, что потребность в собственно общении, если таковая все же существует, — это только одна причина общения как вида активности человека. Через процесс общения человек удовлетворяет потребность в впечатлениях, в признании и поддержке, познавательную потребность и многие другие духовные потребности.

Не случайно поэтому выделение в зарубежной психологии такого собирательного понятия, как *«потребность в аффилиации»*, *содержание которой отнюдь не однородно*. Это потребности: контактировать с людьми, быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, оказывать и принимать помощь.

Таким образом, вопрос о наличии у человека собственно потребности в общении, специфичной по сравнению с другими социальными и духовными потребностями, остается открытым. Используемые при изучении этой потребности наблюдения за поведением младенцев не являются прямым доказательством наличия

таковой. Регистрируемые параметры можно расценивать и как проявление любопытства, интереса к объекту, в роли которого выступает взрослый, и как операции общения. Более надежным критерием может быть изучение эмоциональных реакций в ответ на появление и особенно на исчезновение объекта общения, что позволило бы выявить у ребенка потребностное состояние в контакте с другим человеком, которое можно принять за чистую потребность в общении. Примером такой потребности, с моей точки зрения, является привязанность к другому человеку или животному (когда человек говорит: «Я по тебе соскучился», то явно проявляется потребностное состояние, сопровождающееся соответствующей эмоцией). К сожалению, в этом плане можно сослаться только на исследование О. В. Баженовой, хотя жизненные ситуации показывают нам, что у детей эта потребность в контакте имеется. Так, уход родителей из дома по делам вызывает плач у ребенка, несмотря на то что он остается с бабушкой. *Что же касается так называемой потребности в общении, о которой говорит М. И. Лисина, — это, с моей точки зрения, приобретаемое в онтогенезе знание о способе и средстве удовлетворения различных потребностей путем общения (контакта) с другими людьми (или животными)*. Сам же мотив общения может строиться на совершенно различных основаниях (потребностях и целях).

Кстати, мотив общения понимается М. И. Лисиной по А. Н. Леонтьеву — как объект общения, т. е. мотивом у нее выступает другой человек, партнер по общению; критика такого понимания мотива давалась нами в разделе 1.2. Правда, почти тут же она пишет, что мотив — это опредмеченная потребность и что мотивы вырастают из потребностей, ведущими из которых являются: потребность во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке.

Потребность в общении выражена у разных людей неодинаково, в связи с чем говорят об экстра- и интровертах. Однако, по данным Л. С. Сапожниковой (1973), однозначная связь между стремлением к общению и экстра- и интровертностью не выявляется.

По ее же данным стремление к общению подростков связано с уровнем притязаний. У лиц с адекватным уровнем притязаний стремление к общению выражено умеренно, у лиц с неадекватным уровнем — либо повышенное, либо пониженное. У девочек независимо от уровня притязаний стремление к общению более выражено, чем у мальчиков.

1.4. Общение как ценность

Наличие у человека потребности в общении делает общение и связанное с ним отношение к людям одной из ведущих ценностей человека. При этом чем ниже уровень группы в социальной иерархии (прежде всего — по уровню доходов), тем больше присутствие ценностей духовных взаимоотношений.

Общение не теряет своей ценности для человека и в производственной сфере. А. Л. Темницкий (2002) отмечает, что среди четырех ведущих трудовых мотивов ориентация рабочих на общение занимает второе место. Автор считает, что общение для рабочего не только соответствует естественной потребности в общении,

но и компенсирует дефицит общественных организаций на промышленных предприятиях. Поэтому, несмотря на усиление индивидуалистической ориентации, удовлетворенность рабочих общением на протяжении ряда лет остается стабильной, в то время как, например, удовлетворенность зарплатой снижается. Более удовлетворены те рабочие, которые рассчитывают на помощь. Такую же высокую значимость имеют для рабочих и отношения с руководителями. Несмотря на то что в последние годы, как отмечает Н. А. Журавлева (2006), у россиян возросли прагматические ценности, обнаруживается тенденция возрастания значимости и альтруистических ценностей (терпимость, чуткость, счастье других).

Значимость ориентации работников на общение и на хорошие отношения с товарищами подтверждается и в других исследованиях (Н. В. Чернина, 1992; Ю. Н. Лапыгин, Я. Л. Эйдельман, 1996; В. С. Магун, 1996; Ж. Т. Тощенко, 2001).

1.5. Функции и цели общения

Принято различать три функции общения: информационную, аффективную и регулятивную. Информационная функция связана с передачей партнерами общения информации друг другу, аффективная — с взаимообменом (по механизму заражения) эмоциями. Под регулятивной функцией имеется в виду такое психологическое воздействие одного партнера общения — индуктора — на другого — реципиента, которое должно вызывать у последнего изменение либо его поведения (когда руководитель, например, дает распоряжение подчиненному), либо его эмоционального состояния, либо свойств его личности (при воспитательных воздействиях).

Цели общения могут быть функциональными и объектными. Функциональными целями общения могут быть:

- оказание помощи другому человеку;
- получение помощи;
- поиск партнера для беседы, совместной игры, деятельности и т. п. (т. е. партнера для взаимодействия);
- поиск человека, от которого можно получить понимание, сочувствие, эмоциональный отклик, похвалу;
- самовыражение (общение с теми, кто дает возможность проявить силу, ум, способности, умения);
- приобщение другого (других) к своим или общечеловеческим ценностям (воспитание, обучение);
- изменение мнения, намерения, поведения другого человека.

Объектные цели связаны с выбором партнера по общению (см. раздел 1.8).

Как показано О. А. Тырновой (1996а, б), ведущими мотивами общения являются: у девушек — желание поделиться различными мыслями и переживаниями, а также любопытство; у юношей — общность интересов и дел.

Функции общения. В соответствии с содержанием общения выделяют следующие функции общения:

- *информационную* (передача-прием информации, знаний и умений);
- *экспрессивную* (понимание переживаний и эмоционального состояния друг друга; его изменение: ведь потребность человека в общении очень часто возникает в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние);
- *регулятивную* (обоюдное воздействие на партнера по общению с целью изменения или сохранения его поведения, активности, состояния, отношения друг к другу);
- *социального контроля* (регламентирование поведения и деятельности с помощью групповых и социальных норм путем использования позитивных — одобрение, похвала или негативных — неодобрение, порицание — санкций);
- *социализации* (формирование у членов коллектива умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность).

> Именно в процессе взаимной регуляции формируются и проявляются феномены, характерные для совместной деятельности: совместимость людей, которая может относиться к разным психологическим свойствам и иметь разные уровни, общий стиль деятельности, синхронизация действий и т. п. В этом процессе осуществляются взаимное стимулирование и взаимная коррекция поведения. С регуляционно-коммуникативной функцией связаны такие явления, как подражание, внушение, убеждение.
>
> *Ломов Б. Ф.*, 1984, с. 268–269.

Б. Ф. Ломов выделяет и другие функции общения: организация совместной деятельности; познание людьми друг друга; формирование и развитие межличностных отношений. Мне, однако, представляется, что это не функции, а цели общения. М. И. Лисина считает, что основной функцией общения является организация совместной с другими людьми деятельности для активного приспособления к окружающему миру, в том числе и для его преобразования.

1.6. Виды общения

Различают прямое и косвенное общение. **Прямое общение** предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг друга общающимися людьми. **Косвенное общение** осуществляется через посредников, например при проведении переговоров между враждующими сторонами.

Выделяют также целевое и инструментальное общение. **Целевое общение** связано с удовлетворением потребности в общении, а **инструментальное общение** не является самоцелью, оно вызвано производственной необходимостью в организации индивидуальной или совместной деятельности. В этом случае мотив общения формируется на базе других потребностей: *стремления к достижению* (успех

возможен только при общении и взаимодействии с другими людьми), *потребности во власти* (для этого нужны подчиненные), *потребности в аффилиации* (стремление постоянно быть с людьми, устанавливать и сохранять положительные отношения с ними).

В зависимости от используемых средств говорят о **вербальном** и **невербальном** общении (подробно об этом говорится в следующей главе).

> На основе исходной формы непосредственного общения в процессе исторического развития человечества возникли и развились формы опосредствованного общения. Решающую роль в их формировании сыграло возникновение письменности, благодаря которой появилась возможность преодоления «единства места и времени действия», необходимого для непосредственного общения. Для человека, овладевшего письменной речью, сфера общения, а следовательно источники, из которых он может «черпать опыт», значительно расширяются. Но вместе с тем в общении, опосредованном письменностью, утратили свое значение мимические и пантомимические средства. Да и сама письменная речь лишена многих особенностей, которые свойственны речи устной (например, тесно связанных с выражением эмоциональных состояний интонационных характеристик).
>
> *Ломов Б. Ф.*, 1984, с. 265.

Вербальное общение чаще всего принимает форму *разговора*. Разговор, ставший для людей обычным делом, подчиняется определенным правилам, имеет определенный порядок и структуру. Н. И. Семечкин (2004) дает следующее описание разговора.

Выделяют три типа разговора:

1) формализованный, где разговор следует строгой, заранее оговоренной регламентации (например, переговоры, совещания, конференции и т. д.);
2) полуформализованный, где отсутствует предварительно заданная регламентация, но все же какие-то каноны соблюдаются (светские беседы, официальные приемы);
3) неформализованный, где также существуют правила, которые, однако, регулируют не внешнюю, а внутреннюю, сущностную сторону разговора. Эти правила довольно гибкие, изменяемые в зависимости от ситуации (например, повседневные разговоры с близкими, знакомыми, случайными собеседниками).

Вне зависимости от типа все разговоры подчинены единой логике, выраженной в последовательности фаз: инициирование (вызывание на разговор, завязывание его), сам разговор и его окончание.

Первая фаза неформализованного разговора включает в себя признание людьми друг в друге потенциальных собеседников, что может достигаться с помощью различных средств коммуникации, в том числе с помощью приветствия, взгляда.

Неформализованный разговор характеризуется следующими признаками:

1) длительность разговора заранее не оговаривается;

2) речь, перебивая друг друга, одновременно ведут оба или несколько собеседников, но только до тех пор, пока они не убеждаются, что они не понимают друг друга;
3) порядок вступления в разговор каждого участника и время его высказывания не регламентируются;
4) в процессе разговора участники используют различные приемы, чтобы взять слово или перейти на позицию слушателя. Такими приемами могут быть задаваемый собеседнику вопрос или взятие паузы.

Существуют определенные речевые табу, касающиеся как тем разговора, так и используемых в нем слов. Например, запрещено в культурном обществе использовать нецензурные выражения, спрашивать о размерах заработной платы, обсуждать сексуальные отношения. Многие люди неохотно допускают других, даже близких, в свой внутренний мир, многим не нравится обсуждать проблемы здоровья, семейные проблемы и т. п. Помимо общей темы собеседники (каждый для себя) определяют допустимый уровень доверительности, искренности, правдивости.

В зависимости от числа общающихся людей различают три вида общения: **межличностное** — общение между двумя-тремя субъектами, **личностно-групповое** — общение между одним человеком и группой и **межгрупповое**.

В. Н. Куницына с соавторами (2001) пишут, что межличностное общение должно удовлетворять следующим критериям:

- в нем участвует небольшое число людей (чаще всего — группа из 2–3 человек);
- это непосредственное взаимодействие: его участники находятся в пространственной близости, имеют возможность видеть, слышать, касаться друг друга, легко осуществляют обратную связь;
- это личностно-ориентированное общение; предполагается, что каждый из его участников признает незаменимость, уникальность своего партнера, принимает во внимание особенности его эмоционального состояния, самооценки, личностных характеристик.

Эти критерии (за исключением первого) вызывают ряд вопросов. Будет ли называться межличностным общение людей, разговаривающих по телефону? Ведь между ними нет пространственной близости, т. е. они не могут видеть друг друга и тем более касаться друг друга. Но в то же время это личностно-ориентированное общение, при котором может учитываться эмоциональное состояние партнера (распознается по голосу и смысловому содержанию речи), возникают психический контакт и определенные отношения.

С другой стороны, всегда ли обязательно при межличностном общении принимать во внимание самооценки и личностные характеристики партнера? Не следует ли тогда такое общение считать *разновидностью* межличностного общения и называть его как-то по другому, например интимным, эмоциональным?

При межличностном общении, содержание которого касается только общающихся, отражается позиция каждого из них. Если же участники общения являются представителями групп, коллективов, то они не полностью свободны в своих

позициях и способах контактирования, поскольку заботятся о престиже представляемых ими групп. Поэтому, например, воспитательная работа с учащимися, принадлежащими к компаниям с асоциальным поведением, затруднена, особенно если общение с ними осуществляется учителем в присутствии других ребят из этой компании.

> В личностном общении вербальные компоненты не играют существенной роли. О внутреннем мире личности *не* «сообщается», он *не* «транслируется» в личностном общении, а *существует*, наличествует... Основное назначение и цель личностного общения, его реальная функция в жизни человека — обеспечение существования и представления его внутреннего мира, а тем самым личности.
>
> *Бобнева М. И.*, 1981, с. 244–245.

По содержанию и целям выделяют *деловое* и *неделовое* общение. Деловое общение включено в продуктивную деятельность и направлено на то, чтобы повысить качество этой деятельности. Деловое общение имеет место в школе при общении учителя с учащимися на занятиях, во время внеклассной и внешкольной работы с детьми. Деловое общение на предприятии имеет место во время совещаний, планерок, производственных собраний, выполнения совместной работы. Оно не затрагивает внутренний мир участников общения, и содержанием такого общения являются производственные вопросы.

Неделовое (личностное) общение, наоборот, связано с решением внутренних психологических проблем: разрешением внутреннего конфликта, обсуждением происходящего вокруг, выражением своего отношения к этому, поиском смысла жизни и т. д.

В зависимости от цели выделяют также ритуальное, манипулятивное и гуманистическое общение. Их характеристика дана Ю. С. Крижанской и В. П. Третьяковым (1990).

Ритуальное общение имеет целью поддержание связи с социумом, подкрепление представления о себе как о члене общества. Его характерными особенностями являются ненаправленность, неинформативность, бессодержательность, невовлеченность или малая вовлеченность партнеров в общение. При таком общении партнер становится необходимым атрибутом выполнения ритуала. С помощью ритуального общения «осуществляются многие контакты, разговоры, которые со стороны, да иногда и изнутри, кажутся бессмысленными, бессодержательными, так как они на первый взгляд совершенно неинформативны, нецеленаправленны, не имеют и не могут иметь никакого результата. Ну, действительно, какой, казалось бы, смысл в общении, предположим, на некоем дне рождения. Все присутствующие знают друг друга лет 20, собираются вместе раза 3–4 в год, сидят по нескольку часов и говорят все об одном и том же. И мало того, что темы разговоров в сущности не меняются, так, кроме этого, каждый наверняка может предсказать точку зрения любого по любому вопросу. Казалось бы, абсолютно бессмысленная трата времени, которая должна вызывать только раздражение. Это иногда

и случается, но редко — гораздо чаще мы получаем от такого рода заседаний удовольствие. Мало того, чем больше “отягчающих” обстоятельств — чем больше стаж знакомства, чем меньше новых людей, чем меньше неожиданных точек зрения, — тем больше удовольствие. Зачем же нам это нужно?

Описанное общение — типичный случай ритуального общения, где главным делом является подкрепление своих установок, ценностей, мнений и т. д., повышение самооценки и самоуважения» (с. 174). Поэтому участники такого общения стараются избежать всякого столкновения мнений. Ритуальное общение не затрагивает важнейших проблем и интересов человека.

> Хотя во многих случаях мы с удовольствием принимаем участие в таком (ритуальном. — *Е. И.*) общении, в еще большем количестве случаев мы участвуем в нем просто автоматически, выполняя требования ситуации, практически не осознавая, не отдавая себе отчета в том, что мы делаем. Мы много раз здороваемся и раскланиваемся со знакомыми и незнакомыми людьми в родном учреждении, на лестничной площадке, на улице, спрашиваем их «Как дела?», узнаем, что «Нормально», говорим о погоде, ругаем общественный транспорт, который «плохо ходит», рассказываем и слушаем анекдоты, смеемся, и все это происходит походя, совершенно нас не затрагивая. И такое общение человеку тоже необходимо — представьте себе, какая была бы реакция, если бы все вдруг перестали с вами здороваться. Понятно, что реакция была бы далеко не оптимистическая, ведь лишение человека этого ритуала прямо свидетельствует и понимается как социальная изоляция.
>
> *Крижанская Ю. С.*, *Третьяков В. П.*, 1990, с. 178.

Второй вид целевого общения — **манипулятивное**. Это вид общения, имеющий целью использовать партнера по общению в своих целях. О манипуляции подробно речь пойдет в главе 6.

Третий вид — **гуманистическое общение**. Это личностное общение, позволяющее удовлетворить потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Отличием гуманистического общения от двух вышеназванных является то, что ожидаемым результатом общения является совместное изменение представлений обоих партнеров, а не поддержание социальных связей, как при ритуальном общении, и не изменение поведения партнера, как при манипулятивном общении.

К гуманистическому общению относится *доверительное общение*. Это интимное, исповедальное общение, осуществляемое не только между друзьями, но и между пациентом и врачом, нередко дающее психотерапевтический эффект.

Доверительное общение как феномен определяется, с одной стороны, значимостью, интимностью информации о себе, раскрываемой собеседнику, а с другой — доверием к партнеру (В. С. Сафонов, 1981). Доверие — это отношение к партнеру как человеку, который не будет использовать полученную информацию против доверившегося в силу своих моральных качеств. Вступление в доверительное общение требует преодоления некоего психологического барьера в связи с тем, что «раскрытие» себя связано с определенным риском. Вследствие этого для начала доверительного общения необходимы некоторые специфические условия:

1) настоятельная потребность «выговориться»; в этом случае пусковым фактором для возникновения доверительного общения может стать первый же «попавшийся под руку» человек (например, случайный попутчик), который воспринимается как способный выслушать, понять, сопереживать;
2) поведение собеседника, которое располагает к такому общению (его «открытость», проявление внимания, доброжелательности, искренней заинтересованности, просто согласие выслушать), общее впечатление о нем, прошлый опыт общения с ним.

А. А. Леонтьев (1974) выделяет три вида общения: социально-ориентированное, предметно-ориентированное и личностно-ориентированное. Первый вид общения направлен на изменение психологических характеристик группы людей в сторону либо их унификации, либо рассогласования. Это общение между представителями социальных групп, выступление перед аудиторией. Предметно-ориентированное общение направлено на регулирование совместной деятельности людей, а личностно-ориентированное — на изменение отдельной личности.

Американские исследователи Бернард и Хекинс выделяют пять уровней разговора, каждый из которых определяется своей комбинацией содержания, значения, эмоциональной вовлеченности. Приведем их в порядке возрастания значимости партнеров друг для друга. Первый уровень определяется отношением к другому как к неодушевленному предмету. Это наименее интимная, формальная ситуация, обычно предполагающая случайных участников. Такой разговор содержит много штампов, полон социальными условностями, малозначителен для партнеров, хотя это обычно скрывается. За ним следует уровень, который определяется отношением к партнеру как объекту воздействия. Это информативный уровень разговора, обычно включающий в себя передачу каких-то фактов, знаний, указаний. Разговор на этом уровне имеет все характеристики лекции. Следующий уровень — это первый, на котором в разговор включены реальные чувства партнера. Здесь появляется интерес к партнеру как к таковому. Однако передаются чувства в основном об окружающем мире, а не о себе и не о партнере («Я думаю, что это одно из красивейших мест в мире»). Далее — передаваемые чувства уже относятся к внутреннему миру партнеров. Здесь можно открыто выражать свои чувства. «Я вас люблю» — фраза именно этого уровня. И наконец, последний, наиболее интимный уровень разговора, предполагающий существование значимых отношений между партнерами. Здесь особо важны невербальные компоненты. Типичный пример — отношения матери и младенца.

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 157.

Г. А. Ковалев (1996) дает свою классификацию типов общения, основанную на трехкомпонентной модели общения (табл. 1.1).

Общение может быть **кратковременным** и **длительным**. При кратковременном общении создается первое впечатление друг о друге. Первое впечатление о человеке может быть и неадекватным, так как основано на внешних или случайных признаках. Однако у многих людей оно бывает очень сильным и поэтому надолго сохраняется. Вследствие этого оно может как облегчить, так и затруднить на на-

Таблица 1.1. Классификация типов общения

Тип общения	Отражение	Отношение	Обращение
Диалогический	Сложное	Личностное	Открытое
Доверительный	Простое	Личностное	Открытое
Рефлексирующий	Сложное	Личностное	Закрытое
Альтруистический	Простое	Личностное	Закрытое
Манипулятивный	Сложное	Ролевое	Открытое
Псевдодиалогический	Простое	Ролевое	Открытое
Конформный	Сложное	Ролевое	Закрытое
Монологический	Простое	Ролевое	Закрытое

чальном этапе общения воспитание учащихся, да и само общение, если у одной или сразу двух общающихся сторон это впечатление будет негативным.

Длительное общение дает возможность глубже понять друг друга. Это путь к взаимопониманию, но в то же время — и к возможному взаимопресыщению (что часто наблюдается в замкнутых, изолированных группах).

Выделяют также вербальное, невербальное и проксимальное общение. **Вербальное общение** — это общение с помощью языка. По своим коммуникативным возможностям оно гораздо богаче всех остальных видов общения, хотя и не в состоянии их заменить. **Невербальное** общение — это общение с использованием неречевых средств — мимики, жестов, через сенсорные и телесные контакты. **Проксимальным** называют общение, которое осуществляется через особое расположение людей в пространстве относительно друг друга. Э. Холл (*Hall*, 1959) установил, что расположение людей на определенном расстоянии друг от друга отражает информацию об отношениях между людьми. Он выделил четыре расстояния (зоны), свидетельствующие о различных взаимоотношениях людей:

1. *Публичная зона*. Она составляет от 3,5 м и больше и указывает на то, что в процессе общения находятся люди, не имеющие каких-либо личных или деловых отношений, и что они не намерены идти на сближение друг с другом или установление личных взаимоотношений. Это зона, в пределах которой относительно друг друга располагаются люди во всех случаях их публичного общения.
2. *Социальная зона*. Она составляет от 1,2 до 3,5 м и указывает на то, что общающиеся люди являются знакомыми, партнерами или коллегами по работе и между ними сложились не только деловые взаимоотношения.
3. *Личная зона*. Она равна примерно 45 см — 1,2 м. В пределах этой зоны располагаются люди, между которыми сложились личные взаимоотношения, не переходящие, однако, в интимные.
4. *Интимная зона*. Она составляет от 0 до 45 см. В эту зону допускаются только самые близкие люди, между которыми сложились интимные отношения или которые готовы пойти на установление таких отношений.

> Вторжение в личное пространство приемлемо только в некоторых ситуациях и только тогда, когда все, кто участвует в этой ситуации, следуют неписаным правилам. Например, люди терпимо отнесутся к другим в переполненном лифте или метро, и их даже не беспокоят прикосновения окружающих, при условии, что другие следуют определенным «правилам»: стоят неподвижно, смотрят на пол или указатель над дверью и не оглядываются на тех, кто стоит рядом. Встретившись взглядами, в этой ситуации люди могут обменяться смущенными улыбками или как-то иначе признать взаимное вторжение в интимное пространство. Межличностные проблемы возникают, когда человек нарушает ожидания другого, связанные с конкретным пространством. К сожалению, иногда один человек намеренно нарушает пространственные ожидания другого. Когда нарушения возникают между представителями противоположного пола, это может рассматриваться как сексуальное домогательство. Чтобы не создавалось впечатления домогательства, людям нужно особенно чутко относиться к интимному пространству окружающих. Многие люди определенным образом помечают свою территорию. Например, если вы рано пришли в класс на первое занятие, поставили рюкзак на пол у свободной парты, повесили куртку на стул и вышли в коридор, а кто-то появился, пока вас нет, отодвинул ваш рюкзак и сел за парту, то этот человек вторгся на территорию, которую вы отметили как свою.
>
> *Вердербер Р.*, *Вердербер К.*, 2007, с. 96–98.

1.7. Способы общения

Психический контакт между людьми может быть *непосредственным* (например, при встрече) и *опосредованным,* с использованием специальных средств и орудий (например, обмен письмами). При общении с помощью писем, телефонных переговоров тоже происходит взаимный обмен информацией и эмоциями между реальными людьми; в этом отличие чтения письма от чтения художественной литературы: последняя дает возможность человеку лишь *приобщиться* к литературе, поэзии.

В последние годы все большее распространение получает способ общения через *электронные средства*. Его особенностью является отсутствие прямого физического контакта между людьми. Поэтому, если не имеется визуального изображения говорящих на электронных средствах, теряется бóльшая часть информации, сообщаемой невербальными знаками (мимикой, жестами). Кроме того, при таком общении присутствует анонимность: общаясь с человеком через Интернет, мы можем не знать настоящее имя собеседника, его пол и возраст, его национальность и религиозную принадлежность и т. д., так же как он ничего не знает о нас. Для придания общению анонимного характера его участники используют псевдонимы.

Общение с помощью электронных средств (через Интернет) часто вызвано общими интересами. Такое общение происходит через сетевые конференции и онлайн-чаты. Конференция — это место виртуальной встречи людей с общими интересами. На ней собираются сообщения, объединенные определенной темой. Начинается она с того, что один из пользователей Сети посылает сообщение (называемое статьей). Другие пользователи читают эти статьи и, если хотят, отвечают на них. В результате получается дискуссия, в которой могут принимать участие многие люди. Таких конференций в Интернете проводятся тысячи.

Интернет-чат — это интерактивный обмен сообщениями между двумя или более участниками. В то время как в конференциях публикуются статьи, а люди посылают на них ответы через некоторое время, в чат-руме ответы появляются на экранах участников немедленно.

Правила эффективного общения через электронные средства:

1. *Необходимо редактировать написанное*. Никогда не посылайте электронную почту, не прочитав написанное вами. Не ограничивайтесь исправлением опечаток. Соблюдайте грамматические и синтаксические правила.
2. *Включайте в свое письмо те же формулировки, какие вы получили*. Даже если обмен электронной почтой произошел в тот же самый день и даже минуту, автор не может помнить точно, что он писал вам первоначально. После ознакомления со специфическими выражениями, которые люди используют в своих сообщениях, полезно повторить или перефразировать их, прежде чем ответить.
3. *Примите во внимание отсутствие значимых невербальных сигналов*. Учитывайте, что партнер не видит выражение вашего лица, ваших жестов, не слышит звуков вашего голоса. Поэтому вам следует определить, какие слова могут пригодиться для заполнения пробелов в значении. Когда это уместно, добавляйте больше прилагательных. Символы, которые используются в электронной почте для выражения эмоций, называются эмотиконами.
4. *Экономно используйте принятые сокращения или вообще их не используйте*. Хотя использование сокращений делает сообщение короче, оно не становится от этого более ясным. Многие из тех, кто получает такие стенографические загадки, теряются, пытаясь извлечь из них смысл. Более того, некоторые получатели могут быть обижены, потому что им кажется, что вы не хотите сказать то, что думаете, а вместо этого вставляете сокращения. Некоторые обычные сокращения в электронной почте включают в себя следующие: BTW («между прочим»), FWIW («за точность не ручаюсь, хотите — верьте, хотите — нет») и IMHO («по моему скромному мнению»).

   Особенно опасный прием — это использование прописных букв для подчеркивания важности сообщения. Это воспринимается как угроза. Все прописные буквы в электронной почте равносильны крику при беседе с глазу на глаз.
5. *Помните, что при использовании электронной почты отсутствует тайна переписки*. Сообщение, которое вы написали, скопировано и сохранено как минимум временно на многих компьютерах между вами и получателем. Если вам нужно сказать нечто конфиденциальное, лучше отправить такое сообщение в письме или передать по телефону.

1.8. Выбор партнера по общению

Центральным моментом в мотивации общения является *выбор постоянного или ситуативного партнера по общению,* а для исследователя-психолога — изучение причин и факторов, обусловливающих такой выбор или отказ от него.

Наиболее распространенным фактором выбора постоянного партнера общения, в частности детьми, по данным многих авторов, является привлекательность другого человека как личности по нравственным, деловым или физическим качествам, проявление к этому человеку симпатии, любви, т. е. эмоциональное отношение. Так, у дошкольников привязанность к ровесникам обеспечивают такие качества последних, как чуткость, отзывчивость, проявление заботы и внимания, справедливость, приветливость, учет интересов другого, дружелюбие. Как показала Н. Г. Полехина (1971), потребность учащихся в общении с учителями во внеурочное время возникает при наличии у последних следующих качеств: человечности, хорошего характера, чувства юмора, тактичности. Учитель должен обладать эрудицией, умением найти контакт, быть хорошим собеседником, понимать учащихся.

Деловые качества (интеллект, умение организовать игру, учиться, трудиться) тоже могут явиться причиной выбора постоянного или временного партнера общения (В. Н. Лозоцева, 1982; Я. Л. Коломинский, 1975). В возникновении привязанности к кому-либо может играть роль (причем уже у детей 3–7 лет) и внешняя привлекательность человека (Т. А. Репина, 1988).

Немаловажную роль в выборе партнера общения играет наличие общих интересов, ценностей, мировоззрения, а также необходимость сотрудничества, взаимодействия в процессе получения или оказания помощи. В ряде случаев выбор партнера общения обусловлен внешними факторами: близостью проживания, знакомством родителей (для детей) и т. д.

Устойчивость пар общения (а следовательно — и устойчивость мотива общения), по данным И. К. Широковой (1973), полученным на студентах, не зависит от близости партнеров по социометрическому статусу и экстраверсии, но связана с близостью по нейротизму и эмоциональной экспансивности; кроме того, устойчивыми оказались пары с противоположными значениями невербального интеллекта и силой нервной системы.

Вообще данные о психологических факторах, влияющих на выбор партнера общения и устойчивость пар общения, кажутся на первый взгляд довольно противоречивыми. Н. Н. Обозов (1979) обнаружил, что чаще дружат люди, сходные по характеристикам личности. Т. Б. Карцева (1981), исследовав пары друзей и недругов, выявила, что в них соединяются и по принципу сходства, и по принципу контраста. Более половины друзей оказались людьми довольно замкнутыми, примерно половина из них обладала одинаковым уровнем интеллекта, а другая половина — разным; чуть больше половины друзей показали разный уровень доминантности и «озабоченности — беспечности». Обнаружилось, что два рассудительных, осторожных, благоразумных или же робких и нерешительных человека редко бывают друзьями.

В действительности эти противоречия во многом преодолимы, если учесть, что врожденные качества в совместимых парах чаще контрастны, а приобретенные (ценности, установки и т. п.) — чаще подобны.

Нежелание общаться с тем или иным человеком в большей степени связано с его негативным поведением и с отрицательными нравственными качествами (лживостью, нечестностью, завистливостью, ленью).

Н. П. Ерастов (1979) дает классификацию мотивов общения, в основе которой по существу лежат различные виды потребностей. Он выделяет три вида их соответствия друг другу: *взаимодействующие* (которые в процессе общения сближаются по содержанию друг с другом, будучи первоначально даже разными), *противодействующие* (которые исключают друг друга, противоположны по направленности — один желает узнать правду, а другой не хочет ее говорить) и *независимо протекающие* (не влияющие друг на друга: у общающихся разные цели, но каждый не имеет ничего против цели другого).

ГЛАВА 2

Средства общения

Все средства общения делят на две группы: речевые и неречевые (рис. 2.1).

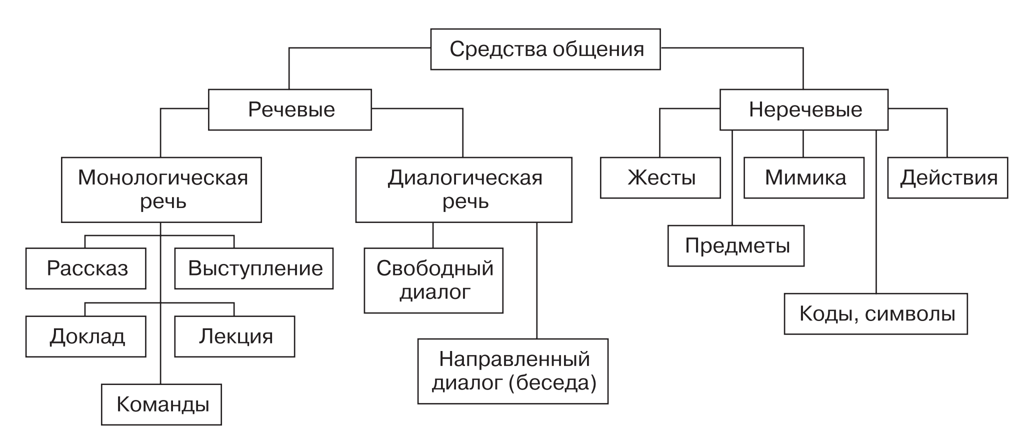


Рис. 2.1. Классификация средств общения

2.1. Речь, или вербальные средства общения

Речь — это процесс использования языка в целях общения людей, это говорение. Язык — это совокупность звуковых, словарных и грамматических средств выражения мыслей. В разных языках (английском, немецком, русском и т. д.) эти средства имеют различное семантическое содержание, поэтому люди, говорящие на разных языках, могут не понимать друг друга.

Речь, произносимую вслух, называют *внешней*. Однако когда человек думает, он говорит про себя, выражая мысли словами и фразами в виде так называемой *внутренней речи*.

Среди различных функций речи (сигнификативной, т. е. обозначения предметов, явлений, действий и т. д., обобщающей и др.) особое значение имеет *коммуникативная функция*, имеющая три стороны: информационную, выразительную и волеизъявления (действенность).

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и умений и тесно связана с функциями обозначения (например, использование терминологии) и обобщения (например, отнесение того или иного случая к определенному классу явлений). Информационная сторона предполагает умение найти слово, точно отражающее ту или иную мысль, причем оно должно вызвать эту же самую мысль или представление и у слушателя.

Информационная сторона речи характеризуется:

- *разборчивостью* высказываний, что обеспечивается достаточной силой голоса, не очень быстрым темпом речи (вспомните Трындычиху из кинокомедии «Свадьба в Малиновке»), интонациями, логическими ударениями;
- *понятностью* (*доходчивостью*), т. е. учетом уровня знаний собеседника или слушателей по теме сообщения и представлением информации в форме, доступной пониманию слушателей;
- *содержательностью* высказываний, т. е. наличием новой информации по сравнению с имеющейся у собеседника или слушателей; пустословие снижает внимание собеседника или слушателей и приводит к разрушению личностного контакта в общении;
- *определенностью* высказываний, которая обеспечивается ясным предметно-понятийным содержанием с указанием достоверности сообщаемой информации; тематическая неопределенность речи запутывает слушателей или собеседника, препятствует пониманию содержания речи и ее направленности («не пойму, куда ты гнешь?»), создает впечатление у собеседника и слушателей, что их пытаются запутать, скрыть правду, т. е. что говорящий занимается софистикой;
- *упорядоченностью* высказываний, которая характеризуется их структурной организованностью, последовательностью; упорядоченность речи связана с логичностью мышления.

Выразительная (эмоциональная) сторона речи связана с передачей чувств и отношения говорящего к тому, о чем он говорит. В словах, сказанных с различной интонацией, отражаются самые разнообразные эмоции и чувства — от страха до радости, от ненависти до любви. По тембру, громкости голоса, по паузам и т. д. узнают, спокоен или взволнован человек, сердится он или радуется, утомлен или скучает. Через речь собеседнику передается свое отношение к поступкам и делам людей. По речи можно легко распознать искренность переживаний собеседника или прикрываемое игрой в взволнованность его равнодушие. Способствует выразительности речи ее образность.

Волеизъявление (действенность) определяется влиянием на мысли, эмоции, поведение другого и отражает стремление говорящего подчинить действия и поступки общающегося с ним человека своим желаниям и намерениям. Оно тесно связано с убеждением и внушением.

Чтобы речь была эффективным средством общения, она должна обладать многими качествами, которые делят на две группы. К первой относятся те, которые делают речь правильной с точки зрения лексики (словарного состава), фонетики (звуков, из которых состоят слова), произношения, построения фраз, отсутствия

неточных и ненужных слов (слов-паразитов), провинциализмов (слов, употребляемых только в данной местности) и вульгаризмов (грубых, неприятных для собеседника слов и выражений).

Вокальные помехи

Большинство из нас время от времени допускает вокальные помехи (лишние звуки или слова, нарушающие беглость речи), которые становятся проблемой, когда другие воспринимают их как лишнее или эти помехи начинают привлекать к себе внимание и не позволяют слушателям сосредоточиться на смысле сказанного. Наиболее часто в нашей речи встречаются помехи типа: «э-э-э», «м-м-м», «ладно» и почти универсальные «понимаете» и «типа». Вокальные помехи могут первоначально использоваться как «замещающие выражения», заполняющие пробелы в речи, чтобы не установилось молчание. Таким образом мы указываем, что еще не закончили речь и что по-прежнему наша «очередь». Мы можем произносить «м-м-м», когда нужно сделать паузу, чтобы подыскать нужное слово или идею. Хотя вполне вероятно, что нас могут прервать (некоторые люди прерывают других, как только возникает пауза), все же если мы слишком часто используем такие звуки, это создает впечатление, что мы не уверены в себе или не знаем, что сказать. В такой же степени и еще более разрушительное действие будет оказывать чрезмерное употребление «понимаете» и «типа»... Чрезмерное употребление вокальных помех во время собеседования при приеме на работу или в аудитории может создать о вас неблагоприятное мнение.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 88–89.

Речь бывает монологической и диалогической. *Монологическая речь* — это чаще всего последовательное и связное изложение системы мыслей, знаний. Из всех многообразных форм чаще всего используются объяснение, описание, рассказ. К монологической речи относятся также выступление, доклад, лекция.

Монологической бывает речь и тогда, когда отдаются распоряжения, задаются риторические вопросы (т. е. вопросы, не требующие ответа, так как они сами по себе являются утверждением чего-либо, аксиоматичны, например: «Ну кто же из нас не знает Александра Сергеевича Пушкина?»). Риторическим вопросом говорящий как бы ставит слушателей рядом с собой, объявляет их своими единомышленниками.

Эффективность общения зависит от того, насколько партнеры глубоко вовлечены в общение. А это связано с тем, насколько сознательно подходит человек к решению тех или иных вопросов, просто ли он слушает и смотрит или не только слушает, но и обдумывает то, что слышит и видит. Для повышения эффективности общения важно иметь возможность или хотя бы шанс «включить» и направить мышление собеседника в «нужном» (в соответствии с целями) направлении.

Один из наиболее известных приемов управления мышлением другого — это риторический вопрос. Суть его сводится к тому, что говорящий и слушающий используют вопросы, на которые они не ждут ответа, а предполагают отвечать на него сами. Зачем же задается такой

вопрос? Конечно, не ради красоты стиля. Дело в том, что именно с вопроса начинается думанье, вопрос – пусковая точка мыслительного процесса (Л. М. Веккер, 1976), и, задавая риторический вопрос, говорящий так или иначе надеется «включить» мышление собеседника и направить его в нужное русло (навязывать логику).

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 122–123.

Диалогическая речь — это обмен репликами между обеими общающимися сторонами. Она используется для обмена мнениями, согласования совместных действий.

Диалогическая речь предъявляет меньшие требования к правильности речи, в ней не так заметны обмолвки, неточное употребление слов, незаконченность фраз. Ведь диалог — это поддержанная собеседником речь: можно закончить мысль другого, поставить уточняющие вопросы. Это помогает говорящему выразить свою мысль и быть понятым собеседником. Особенностью диалога является и то, что он осуществляется при эмоциональном контакте говорящих в условиях их взаимного восприятия.

Направленный диалог называется *беседой*. С ее помощью выявляется уровень информированности собеседника, его установки, убеждения, душевное состояние, оказывается внушающее воздействие, убеждение. Поэтому беседа является одним из главных средств воспитания.

2.2. Невербальные средства общения

Невербальными средствами общения являются *жесты*, *позы*, *мимика и другие двигательные действия*.

Невербальным средствам общения придавали большое значение еще в Древней Греции. Например, большое значение придавалось осанке. Мужчине полагалось держать голову высоко поднятой, в противном случае его могли принять за гомосексуалиста. Женщинам и детям, наоборот, не полагалось смотреть собеседнику прямо в глаза. Отведенный в сторону взгляд свидетельствовал о стыдливости, скромности, покорности.

Большой палец, поднятый вверх или опущенный вниз, как знак одобрения или неодобрения, был известен еще древним римлянам. Таким образом император давал знать после окончания поединка, оставляет он гладиаторам жизнь или нет.

В риторике, начиная с Цицерона, один из ее разделов посвящался внешнему выражению в поведении оратора.

Во времена Эразма Роттердамского сидеть, положив ногу на ногу, означало не уважать собеседника. Руки в боки толковались как мужественный жест, допустимый в обществе военных. Гражданским же лицам этого жеста следовало избегать. Ученый советовал остерегаться тех, кто покашливает во время разговора. Он считал их лжецами.

На протяжении многих веков считалось, что если человек в чьем-то присутствии чешет голову или теребит одежду, то тем самым он выказывает к собесед-

нику пренебрежение. Даже случайное соприкосновение с собеседником могло быть истолковано как грубое нарушение приличий.

Не случайно поэтому в XVII–XVIII вв. в западных странах издавались книги, посвященные правилам хорошего тона. Например, в 1735 г. вышла в свет книга С. Ван Пара «Большая церемониальная книга о добронравии» объемом 500 страниц.

Первой книгой, полностью посвященной жестам, была работа Д. Балвера «Хирология: или естественный язык руки и хирономия, или искусство риторики рук». А Френсис Бэкон предложил даже создать науку о жестах. В конце XIX в. жесты стали изучать антропологи и психологи. В. Бунд, например, видел в жестах более примитивную форму самовыражения, чем язык, но имеющую с ним существенные общие черты. В 70-х гг. XX в. было издано несколько монографий о жестах (Эфрон [*D. Efron*, 1972]; Моррис с соавторами [*D. Morris et al.*, 1979] и др.).

В России первой работой, посвященной языку тела, является сочинение С. Волконского, в котором автор излагает свою точку зрения на семиотику жестового общения как выражение внутреннего состояния человека.

В 1939 г. вышла трехтомная монография И. А. Соболевского, в которой автор изложил свой взгляд на невербальное общение. По И. А. Соболевскому (1939), структуру кинетической речи составляют: а) кинесинтагмы (кинетическое предложение), б) кинелексемы (кинетическое слово) и в) кинемы (простейший элемент кинетической речи). Учение о кинесинтагме составляет синтограмматику; учение о кинелексеме входит в лексикологию; учение о кинеме составляет кинетику (антропокинетику). Автор распространяет свою схему на искусственно создаваемую кинетическую речь, используемую, например, на производстве, когда звуковая речь затруднена из-за большого шума.

Изучение значения различных жестов человека продолжается, свидетельством чему являются международные конференции и сборники научных докладов, например вышедший в Англии сборник «Жесты и умонастроения от глубокой древности до наших дней».

Результатом исследования моторной невербальной коммуникации на Западе явилось формулирование Р. Бердвистлом (*R. Birdwhistell*, 1952) новой научной дисциплины — кинесики, которая изучает поведение человека в его невербальных проявлениях, к которым относятся мимика (движение мышц лица), пантомимика (движения всего тела), «вокальная мимика» (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), пространственный рисунок (выразительность, сила проявления чувств, переживаний). «Кине» — мельчайшая единица движения, как бы буква движения тела, считывая которую можно интерпретировать передаваемые через жесты или другие движения тела сообщения. По Р. Бердвистлу, все символические взаимодействия между людьми имеют один и тот же ограниченный репертуар, состоящий из 50–60 элементарных движений, жестов или поз. Поведение, считает он, складывается из кинем — элементарных единиц, точно так же, как звуковая речь организуется из последовательности слов и предложений.

Самые простые элементы телодвижений («кины») он обозначил символами. Начав с глаз, он решил, что О является лучшим символом для открытого глаза, а «—» наиболее подходит для обозначения закрытого глаза. Подмигивание пра-

вым глазом обозначается так: (— О), подмигивание левым глазом: (О —). Открытые глаза обозначаются знаком (ОО). Бердвистл создал символы для туловища и плеч, руки и кисти, ладони и пальцев, бедра, стопы и шеи, а также использовал особые знаки для указания направления движения (вверх, вниз, вперед, назад).

Разработанная им система фиксации жестов и мимики полезна многим профессионалам, так как позволяет регистрировать и анализировать состояние другого человека, целесообразность использования определенных жестов и т. д. Проведенный с их помощью анализ публичных выступлений преподавателей, политических деятелей может помочь улучшить эффективность их будущих выступлений. Врач может лучше понять пациента, учитывая, что он сказал не только на словах, но и телом. Эта система может быть полезна актерам и бизнесменам, ведущим переговоры.

Другим направлением изучения невербального общения является постулированная Э. Холлом (*E. Hall*, 1959) «пространственная психология», или «проксемика», которая изучает закономерности пространственной организации общения, влияние на общение расстояния между людьми и их пространственной ориентации.

Жесты

Невербальные жестовые проявления, как произвольные, так и непроизвольные, первоначально в довербальный период эволюции человека были самостоятельным средством коммуникации (Г. Хьюз [*G. Hewes*, 1977]; А. Кендон [*A. Kendon*, 1981]; К. Хоккет [*C. Hockett*, 1978]), а в вербальном периоде развития закрепились в качестве полусознательного выразительного средства, сохранив функции предыдущего этапа: защиты (неприятия, отторжения), нападения (приятия, присвоения), сосредоточения (ожидание, ритуалы и переходные состояния). Для наблюдателя жесты предстают как символы специфического языка образов.

Классификации жестов. Первая попытка классификации жестов была предпринята Д. Эфроном (*D. Efron*, 1972). Он выделил две группы жестов: употребляемые совместно с речью и символические жесты, или эмблемы. В свою очередь, первые жесты он разделил на подгруппы: 1) идеографические жесты, которые схематически изображают логическую последовательность высказывания, структуру аргументации и находятся в сравнительно неконкретном отношении к содержанию высказывания; 2) указательные жесты, показывающие на предмет высказывания; 3) изобразительные жесты, схематически обрисовывающие форму или размер предмета обсуждения, как бы иллюстрирующие содержание высказывания; 4) дирижирующие жесты, совершаемые в такт речи.

Базируясь на этой классификации, П. Экман и В. Фризен (*P. Ekman*, *W. Friesen*, 1972) создали свою классификацию жестов: 1) эмблемы — жесты, имеющие языковой эквивалент и достаточно точное значение для данной социальной группы; 2) иллюстративные жесты, которые делятся на семь подгрупп: дирижирующие, акцентирующие, указательные, ритмические, кинетографические, пиктографические и эмблематические движения; 3) адаптеры — жесты, способствующие уменьшению или снятию внутреннего напряжения; 4) регуляторы — жесты, используемые для контроля или координации общения; 5) аффективные жесты, являющиеся выразителями эмоций и чувств.

Экман и Фризен описали степень, в которой каждый из знаков является панкультурным, т. е. используется многими народами независимо от особенностей их культуры. Те знаки, которые имеют панкультурную основу, выражают преимущественно аффекты. Жесты-эмблемы, иллюстративные жесты, жесты-регуляторы обычно специфичны для культуры и являются результатом индивидуального обучения.

Критикуя эту классификацию, Кендон (*A. Kendon*, 1981) считает, что в контексте общения ни один жест не может быть полностью только регулятором, эмблемой или адаптером.

Н. Фридман и С. Гранд придерживаются другой классификации жестов. Они выделяют объектные движения (общеизвестные коммуникативные жесты) и жестовую самостимуляцию. Объектные движения делятся ими на доречевые жесты (при задерживающемся или несостоявшемся речевом высказывании); движения, которые возникают с началом речи и сопровождают высказывание (как дополнение и избыточность); движения, ограничивающиеся разъяснением одного слова.

По Б. Аргайлу (*B. Argyle*, 1975), жесты по своим функциям делятся на пять групп: иллюстративные и другие связанные с речью знаки; конвенциальные жесты; движения, выражающие эмоции; движения, выражающие личность; ритуальные жесты.

Жесты-эмблемы являются особой группой жестов, так как имеют двойную природу. С одной стороны, они относятся к классу жестов, с другой — функционируют как язык и этим уподобляются слову. В связи с этим они изучаются и систематизируются как специфические коммуникативные единицы для той или иной культуры. Для многих культур жесты-эмблемы сходны, например пожатие плечами означает «не знаю», «ничего не могу сделать», «не понимаю», «какая разница?» Приставленная к уху ладонь — это просьба говорить громче. В то же время имеются и существенные различия. Например, прикосновение указательным пальцем к нижнему веку для флорентийца означает что-то лестное, а для жителя Саудовской Аравии этот жест оскорбителен. Девушка из Южной Америки воспримет этот жест как ухаживание. Для русских движение головой вправо-влево означает отрицание, несогласие, а для болгар, наоборот, согласие. В нашей стране постукивание пальцем по виску означает: «Ты что, ненормальный?» В Дании же этот жест означает комплимент интеллекту. При соединении указательного и большого пальца в США подумают, что это «о'кей», во Франции — «ноль», в Японии — «деньги», в Тунисе — «Я тебя убью». А в Средиземноморье и на Среднем Востоке этот же знак означает намек на гомосексуальные отношения (А. Пиз, 1992).

Потирание мочки уха в средиземноморских странах имеет 5 различных значений. Например, для испанцев, греков, мальтийцев и итальянцев этот жест будет оскорбительным, а португалец окажется польщенным. Жест из указательного и среднего пальцев, обозначающий букву V — победа — в Европе воспринимается однозначно, но только не у англичан. У них имеет значение, какой стороной кисть повернута к собеседнику. Если этот жест сопровождается поворотом ладони к говорящему собеседнику, то он означает «заткнись». В европейской культуре человек, сообщающий о постигшем его горе, сделает скорбное выражение лица; вьет-

намец же в этой ситуации будет улыбаться, потому что он не хочет навязывать собеседнику свою скорбь и избавляет его от притворного выражения этого состояния. Арабы при общении стараются смотреть собеседнику прямо в глаза; японца же с детских лет приучают смотреть собеседнику не в глаза, а в область шеи.

Составляются словари жестов, содержащие сведения об особенностях употребления эмблем, о методах их исследования и пр. (Д. Моррис с соавторами [*D. Morris et al.*, 1979]; Р. Зайтц с соавторами [*R. Saitz et al.*, 1972]).

Семантическое поле эмблем ограничено. Круг значений жестов, описанных Д. Моррисом с соавторами, в основном исчерпывается выражением физического или душевного состояния, регуляцией межличностных отношений и оценочной реакцией на себя и других людей. В эти три области значений входит 80 и более процентов всех жестов. При этом эмблемы, относящиеся к контролю межличностных отношений, находятся в списке значений на первом месте.

Особенности жестов-эмблем: одна эмблема может иметь несколько значений сразу; не имеют эмблем-синонимов; не происходят от других эмблем; возникают как заместители слова или действия; эмблемы с одним и тем же значением могут употребляться на достаточно обширных территориях, населенных разноязычными народами. Выступая в качестве своеобразного языка эсперанто, они функционируют не как простые заместители слов, а как самостоятельные носители значений.

Жестикуляция — это сложная и интенсивная кинетическая активность говорящего человека. Она возникает только тогда, когда человек активно разговаривает с другими людьми (А. Кендон). Речи соответствует определенный паттерн кинетического действия. Различные речевые единицы внутри реплики соотносятся с различными движениями рук. Таким образом, процесс речевого выражения осуществляется одновременно в двух формах активности: речевых органов и движений тела. При этом фразы жестикуляции предшествуют соответственным речевым отрезкам, в связи с чем А. Кендон предполагает, что процесс речевого выражения (возникновение внутриречевого звена конкретного отрезка громкой речи) начинается одновременно с жестовым. Отмечается и определенная связь интонации высказывания с кинетической организацией поведения.

Жестикуляция становится более интенсивной в случаях эмоционального подъема или волнения говорящего, а также при его доминировании в процессе общения. Она усиливается и тогда, когда «обратная связь» со слушателем «не замыкается» на говорящем или он сам испытывает затруднения в объяснении чего-либо (П. Экман, В. Фризен). Она спонтанна и непосредственна, и человек обычно едва ли осознает, что он жестикулирует (в этом отличие жестикуляции от жестов-эмблем, которые произвольны и мотивированы).

Самостимулирующие жесты отражают кинетическую фильтрацию (Н. Фридман, В. Басси). Фильтрация определяется как внутренняя активность поиска и формирования образа. Она может быть связана с ограничением и исключением ограничения и сопоставления находят выражение в кинетической активности говорящего. При этом стратегиям ограничения и сопоставления соответствуют разные формы самостимуляции.

Постоянная самостимуляция и описательные движения рук говорящего на некотором расстоянии от своего тела служат компенсаторным механизмом саморе-

гуляции, обеспечивающим говорящему определенную направленность мыслей в тех случаях, когда зрительные, слуховые и другие сенсорные сигналы недостаточно интенсивны или вообще отсутствуют.

При ряде психических заболеваний наблюдается изменение характера самостимулирующих жестов. Активная продолжительная самостимуляция свойственна больным с депрессивными состояниями; интенсивные прикосновения к руке отличают больных шизофренией. Для больных с агрессивными состояниями характерны короткие, сфокусированные и соритмичные паузам движения (у здоровых людей эти движения наблюдаются обычно в самом начале реплики и сопутствуют, вероятно, процессам планирования лексических и синтаксических аспектов речи (*A. Dittman*, 1976)).

Жесты-эмблемы, жестикуляция и самостимулирующие движения образуют вместе с громкой речью речекинетический комплекс, развитие которого заканчивается в юношеском возрасте. До этого возрастного периода различные жесты используются неодинаково. Так, самостимулирующие жесты предшествуют речи во всех возрастных периодах (4, 10 и 14 лет), объектные движения предшествуют речи только у детей 4 лет, в других возрастных группах эти жесты могут совпадать с началом речи.

С переходом к общению на неродном языке наблюдается видоизменение активности речекинетического комплекса (*S. Grand*, 1976). Интенсифицируются все формы объектных жестов и более всего акцентирующие речь движения. Количество самостимулирующих жестов при этом уменьшается.

У людей, слепых от рождения, в общении преобладают не объектные движения, а разные формы самостимулирующих жестов (особенно часто — совместные движения кистей, что помогает сузить фокус внимания).

Высказывается предположение, что структура речи и жестов фило- и онтогенетически обусловлена.

Значение жестов:

- Жесты дают дополнительную к вербальной информацию о психическом состоянии партнера по общению, о его отношении к участникам общения и обсуждаемому вопросу, о желаниях, выражаемых без слов (жест — «знак возможного действия», как пишет В. Леви, 1991), или же о желаниях, остановленных самоконтролем (захотел встать, но только дернулся).
- Как правило, выражают отношение не к любой, а к эмоционально значимой информации; ритмически согласованные с интонацией, ударениями и паузами, жесты помогают сосредоточить внимание слушающего на тех или иных «ударных» частях высказывания.
- Могут провоцировать состояния и отношения партнеров по общению, так как могут оказывать на человека большее влияние, чем речь.
- Они молчаливы и могут быть использованы не только в тех случаях, где употребление речи неудобно или запрещено, но также параллельно с речевым общением.
- Один жест может быть эквивалентен нескольким словам и требует меньшего времени для своего планирования и выражения; он удобен для выражений, которые могут производиться мимоходом, походя.

- Могут лучше восприниматься на расстоянии по сравнению с речью, особенно в условиях сильного шума.
- Не требуют ответа.

Не все жесты выполняют информативную функцию. Имеются и жесты-сорняки, не несущие никакой смысловой нагрузки: заламывание рук, кистей, пальцев, одергивание одежды, непроизвольное раскачивание, притоптывание ногой и т. п.

В настоящее время появилось большое количество книг по психологии, в которых рассматривается значение различных жестов как сигналов состояний, желаний, намерений, отношений человека к партнеру по общению и его предложениям. Создаются словари жестов, в которых каждый жест связывается с каким-нибудь одним проявлением поведения человека. Такой путь представляется не очень продуктивным, так как часто одни и те же жесты могут означать различные вещи. Например, наклон головы вперед и взгляд исподлобья могут говорить как об осуждении со стороны партнера по общению, так и о его смущении; мелкие жесты пальцев могут отражать и беспокойство, и скуку; позиция прямо против друга, лицом к лицу — интимность или агрессию; касание или потирание носа, век, уха — отрицание или нетерпеливость, желание что-то добавить; пускание курильщиком дыма вверх — самодовольство или согласие. Поэтому для психолога важнее знать комплекс жестов, характеризующих разные состояния субъектов. Именно по их сочетанию можно делать прогноз об этих состояниях, настроениях, намерениях людей.

Важно учитывать и то, что жесты имеют не только национальные различия, но и классовые. Бердвистл, например, признает, что в культуре США нет единого языка тела. Он отмечает, что язык тела, выявленный им на американцах среднего класса, может отличаться от такового людей из рабочего класса.

Слабым местом кинесики, отмечает Дж. Фаст (*J. Fast*, 1978), является неумение отделить значащее движение от незначащего, случайного. Почесывание носа, пишет он, может свидетельствовать о сомнениях человека. Но не исключено, что у него просто чешется нос. Когда женщина сидит в определенной позе («поза леди»), это может свидетельствовать о складе ее ума. Однако не исключено, что эта поза является результатом тщательной подготовки на курсах хороших манер, где учат очаровывать людей. Поэтому Дж. Фаст считает, что подходить к кинесике надо осторожно и изучать каждое телодвижение и каждый жест лишь с точки зрения всей структуры движения.

И все же общие трактовки жестов для людей из близких культур, очевидно, имеются. В связи с этим ниже приводится характеристика различных состояний человека, проявляемых в общении через различные жесты.

Значение различных жестов при общении дано в приложении.

Мимика

Мимика — это сокращение различных мышц лица для выражения своих переживаний и отношения к чему- или кому-либо. Для понимания состояния и намерений собеседника важно следить за его мимикой. Мимика является одним из средств экспрессивного проявления эмоций. Последние контролируются правым полушарием, и поэтому труднее скрыть эмоции именно на левой стороне лица. Правда,

положительные эмоции отражаются более или менее равномерно на обеих сторонах лица, но отрицательные эмоции более отчетливо выражены на левой стороне. Особенно экспрессивны губы и глаза человека. Последние, например, могут характеризоваться широкой раскрытостью или суженностью, блеском или тусклостью (что зависит от количества слезной жидкости, кровенаполнения сосудов слизистой оболочки), величиной зрачка. «Брови и рот по-разному изменяются при различных причинах плача», — говорил Леонардо да Винчи, а Л. Н. Толстой описал 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки.

Улыбка может выражать радость и доброжелательное отношение к человеку, поэтому писатель В. Солоухин справедливо отметил ее важную роль для взаимоотношений людей и их самочувствия: «Улыбка предназначена другим людям, чтобы им с вами было хорошо, радостно и легко. Это ужасно, если за десять дней тебе никто не улыбнулся и ты никому не улыбнулся тоже. Душа зябнет и каменеет». Однако улыбки бывают разные. Если человек допустил ошибку, он может виновато улыбаться, как бы прося извинения. Улыбка старшего может являться знаком одобрения поступка или действия ребенка. Улыбка может выражать дружелюбие, стремление войти в контакт. Но она может отражать и сарказм, иронию, и лицемерное дружелюбие, и превосходство человека (снисходительная улыбка). Улыбка может быть «дежурной», по сути обозначая безразличное отношение к человеку. При заискивании у человека может проявляться чрезмерная улыбчивость. Улыбка, сопровождаемая поднятием бровей, обозначает, как правило, готовность подчиниться, а улыбка с опущенными бровями выражает превосходство и стремление осуществлять социальный контроль (И. Атватер, 1983).

Неоднозначность толкования мимики относится и к другим выражениям лица: разлету бровей, движениям глазных яблок, прищуру век и т. п. Мимика может иметь универсальный характер (например, опущенные уголки губ свидетельствуют об отрицательных эмоциях, переживаемых человеком: гневе, презрении, страдании) и специфичный (например, суженные глазные щели при презрении и страдании). С другой стороны, одно и то же состояние может выражаться разными неспецифическими мимическими средствами. Так, гнев и радость могут выражаться как суженными, так и широко раскрытыми глазами. В этом случае для правильного распознавания эмоции требуются дополнительные признаки. Простые мимические признаки входят в состав мимических симптомокомплексов, отражающих различные сочетания положения глаз, губ, век, бровей (рис. 2.2), подвижность лица и его частей. Опознание эмоций зависит от участия в их отражении многих лицевых мышц.

По выражению лица можно предугадать намерения человека. Если человек в процессе общения занимает агрессивно-жесткую позицию, то он обычно смотрит собеседнику прямо в глаза, широко открыв свои, губы у него твердо сжаты, брови нахмурены, часто он при этом говорит сквозь зубы, почти не двигая губами. Если человек расположен к контактам, взаимодействию, то у него может быть легкая улыбка, миролюбиво изогнутые брови, отсутствие морщин на лбу, взгляд из-под прикрытых век. Один из американских психологов говорит, что продавец может угадать то, что у покупателя на уме. Если глаза покупателя опущены к земле, а лицо отворачивается в сторону, сделка не состоится. Напротив, если рот рас-

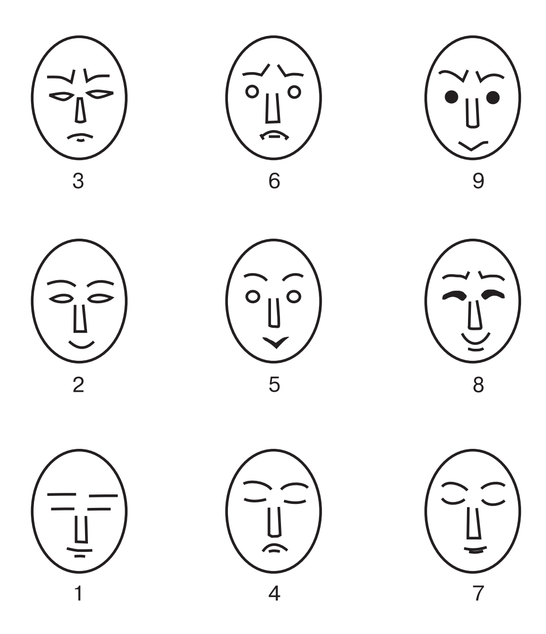


Рис. 2.2. Мимические симптомокомплексы

слаблен, без вынужденной улыбки, подбородок выставлен вперед, то много шансов на то, что покупатель обдумывает сделанное ему предложение. Если его взгляд на несколько секунд встречается с взглядом продавца и при этом он улыбается легкой боковой улыбкой, то это означает, что он склоняется на сторону продавца. Наконец, если покупатель опускает голову, склоняясь к продавцу, улыбается расслабленно с энтузиазмом — покупка действительно будет сделана.

Дж. Фаст (*J. Fast*, 1978) отмечает, что из всех частей тела, которые используются для передачи информации, глаза являются самой важной и наиболее приспособленной для передачи наиболее тонких нюансов. Хотя глазное яблоко само по себе ничего не показывает, глаза оказывают эмоциональное воздействие благодаря тому, что они используются во взаимодействии с лицом. Они создали обманчивое представление о своих возможностях из-за того, что с помощью изменений в продолжительности взгляда, движения век, прищуривания и десятка других манипуляций, производимых кожей и глазами, можно передать почти неограниченное количество информации. Самым главным в управлении глазами является взгляд, который может быть мимолетным и упорным, настойчивым, скользящим по поверхности и острым, цепляющимся за каждый предмет, проникающим в душу, прямым и косым, взглядом украдкой, расчетливым или оценивающим, наблюдающим и спрятанным за прикрытыми ресницами.

Быстрый взгляд и опущенный взор говорят «Я тебе доверяю. Я тебя не боюсь» или что мы уважаем уединение человека и не думаем «глазеть» на него. С другой стороны, длительный, дольше времени, допустимого по нормам вежливости, взгляд используется, когда хотят «поставить человека на место». Длительный взгляд может означать осуждение, неодобрение (поведения, одежды, прически и т. п.).

Б. Аргайл (*Argyle*, 1983) рассматривает значение длительности контакта глаз общающихся друг с другом людей. Он в какой-то мере опровергает бытующее мнение, что люди, которые не смотрят нам в глаза, что-то скрывают. Он подсчитал, что люди смотрят друг на друга от 30 до 60% всего времени общения. Он также заметил, что если два человека во время разговора смотрят друг на друга больше 60% времени, то они, вероятно, более заинтересованы в самом собеседнике, чем в том, что они обсуждают (например, влюбленные или люди, готовые к драке). Б. Аргайл полагает также, что абстрактные мыслители стремятся к активному контакту глаз в отличие от тех, кто мыслит конкретными образами, потому что у первых больше способности к интегрированию поступающей информации и их труднее отвлечь.

Датский ученый Г. Нильсен выявил, снимая интервью на пленку, что человек, который чаще других глядел на своего интервьюера, отворачивался в сторону 27% всего времени, занятого беседой. Человек, который реже смотрел на интервьюера, бросал взгляды в сторону 92% времени. Половина людей смотрела в сторону 50% того времени, которое ушло на интервью. Он обнаружил также, что люди больше склонны к контакту глаз, когда они слушают, чем когда говорят. Они отводят глаза также тогда, когда задаются вопросом, от которого чувствуют себя неудобно, ощущают вину. Многие люди начинают говорить, глядя в сторону от своих собеседников. Г. Нильсен полагает, что таким образом люди стараются создать себе условия, чтобы их ничего не отвлекало от их речи.

Экслайн и Винтерс (*Exline*, *Winters*, 1965) показали, что взгляд связан с процессом формирования высказывания и трудностью этого процесса. Когда человек только формулирует мысль, он чаще всего смотрит в сторону («в пространство»), когда мысль полностью готова — на собеседника. Если речь идет о сложных вещах, на собеседника смотрят меньше, когда трудность преодолевается — больше (*Waid*, *Orne*, 1981). Вообще, тот, кто говорит, меньше смотрит на партнера — только чтобы проверить его реакцию и заинтересованность. Слушающий же больше глядит в сторону говорящего, «посылая» ему сигналы обратной связи (*Argyle*, 1983). Как показал Меграбян (*Mehrabian*, 1972), обмениваться взглядами очень важно для процесса общения и установления положительных отношений. В его эксперименте интервьюер брал интервью одновременно у двух человек, но смотрел преимущественно на одного. В результате тот, на которого смотрели больше, оценивал интервьюера более положительно, а тот, на кого смотрели мало, — более негативно, считая при этом, что то, что он говорил, было ему не интересно.

По данным Р. Экслайна, женщины чаще смотрят на интервьюеров, чем мужчины. Когда людей расспрашивали об их личных проблемах, они смотрели на интервьюера не столь часто, как в тех случаях, когда их расспрашивали об отдыхе, интересе к литературе и спорту. Когда кто-то смотрел в сторону, это означало, что он еще не закончил свое объяснение и не хочет, чтобы его прерывали. Если его глаза скрещивались с глазами партнера по общению, то таким образом он подавал сигнал: «Вот что я хочу сказать. А что по этому поводу думаете вы?» Если слушающий собеседника человек глядит мимо него, то он подает сигнал: «Я не совсем удовлетворен тем, что вы сказали. У меня другое мнение». Возможна и другая интерпретация: «Я не хочу, чтобы вы знали, что я думаю по этому поводу».

Бердвистл перечислил 23 различных положения века, которые легко могли идентифицировать пять женщин. Однако все они пришли к выводу, что лишь четыре положения века (глаза открытые, приспущенные веки, косящий взгляд и плотно закрытые глаза) имеют какой-то смысл и несут определенную информацию. Сами же женщины смогли воспроизвести только пять положений век. Мужчины же смогли воспроизвести десять таких положений, а некоторые — и пятнадцать.

Некоторые специалисты утверждают, что в отношении бровей существует 40 позиций, но лишь меньшая их часть имеет смысловое значение. Соединение же движений век, бровей и лба создает бесчисленное количество различных комбинаций.

Экспрессия лица наиболее информативна при передаче правдивой информации и наименее информативна при передаче лживой информации (*Mehrabian*, 1972). Следовательно, когда человек хочет скрыть свои переживания или намерения, лицо становится малоинформативным, так как мимика довольно хорошо контролируется человеком, а главным источником информации для партнера является тело.

Поза

Б. Аргайл (*B. Argyle*, 1975) приводит результаты одного исследования, в котором было показано, что по рисункам, изображающим группы людей, сидящих в различных позах, испытуемые без труда определяли взаимоотношения в группе этих людей. Точно так же определялись взаимоотношения между двумя людьми, когда в фильме без слов посетитель входил в контору, садился и начинал разговор со служащим (*Argyle*, 1983).

«Закрытые» позы (когда человек пытается закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше пространства; «наполеоновская» поза стоя; поза сидя, когда обе руки упираются в подбородок) воспринимаются как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики или даже страха перед партнером. Открытые же позы (стоя, руки раскрыты ладонями вверх; сидя, руки раскинуты, ноги вытянуты) воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта. Поза критической оценки — это рука под подбородком, указательный палец вытянут вдоль виска. Если человек заинтересован в общении, он в положении сидя наклоняется вперед к собеседнику, если не очень заинтересован — откидывается назад (*Argyle*, 1975).

Человек, желающий заявить о себе, будет стоять прямо, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бедра; человек, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, находиться в непринужденной позе (*Darley et al.*, 1981).

Походка

По походке можно легко распознать эмоциональное состояние человека. Монтепэр с соавторами (*Montepare et al.*, 1987) выявили, что когда человек счастлив, он «летит», у него более частые и легкие шаги, а когда страдает — он при ходьбе почти не размахивает руками. Самая «тяжелая» походка — при гневе, а самая большая длина шага — при гордости.

Другие невербальные средства общения

Общение действиями включает: 1) показ двигательных действий при обучении; 2) движения, выражающие отношение к собеседнику (например, аплодисменты); 3) *прикосновения*: похлопывание собеседника по плечу или по спине в знак одобрения его действий, рукопожатие, говорящее об учтивости, и т. д. Прикосновение может быть нежным или уверенным, небрежным или страстным, кратким или продолжительным. То, как мы прикасаемся к другим, может быть знаком нашей власти, эмпатии или понимания.

> Люди отличаются по манере прикасаться к другому человеку и по реакции на спонтанные прикосновения окружающих. Некоторым нравится, когда к ним прикасаются или они сами касаются других в разговоре, другим — нет...
>
> Прикосновение, которое кажется одному человеку нейтральным, другому может казаться интимным или угрожающим. Прикосновение, считающееся нормальным в общении с глазу на глаз, может смутить человека, если он находится в общественном месте или в большой группе людей. Таким образом, прикосновение может восприниматься позитивно или негативно...
>
> Как пишут Гудикунст и Ким (*Gudykunst*, *Kim*, 1997), различия в манере прикасаться к другим людям в значительной степени зависят от культуры. В некоторых культурах довольно распространены близкий контакт и прикосновения, в других же люди уважают личное пространство другого и частые прикосновения не поощряются... Латиноамериканские страны и страны Средиземноморья — это культуры с высоким уровнем контактности, культуры Северной Европы характеризуются средним или низким уровнем контакта, а азиатские культуры — это по большей части культуры с низкой степенью контактности.
>
> *Вердербер Р., Вердербер К.*, 2007, с. 91, 93.

Предметные средства общения. К неречевым средствам общения относится обмен вещами. Вручение подарков, награждение победителей призами тоже относится к предметным средствам общения.

Кодово-символическое общение осуществляется при обучении и инструктировании с помощью схем, формул, графиков.

* * *

Как отмечает Б. Ф. Ломов (1984), «соотношение вербальных и невербальных средств общения может складываться по-разному. В одних случаях они совпадают и усиливают друг друга; в других они могут не совпадать или даже противоречить друг другу. То, как именно складываются соотношения разных средств общения, определяется правилами и нормами, характерными для данного общества (или общности людей) на данном этапе его развития» (с. 265).

ГЛАВА 3

Факторы, обусловливающие эффективность общения

Эффективность общения определяется многими факторами (рис. 3.1). Одни из них управляемы и поэтому могут специально организовываться для того, чтобы цель общения была достигнута с наибольшей вероятностью. Другие факторы неуправляемы, по крайней мере в момент общения, и поэтому должны лишь учитываться при построении стратегии и тактики общения.

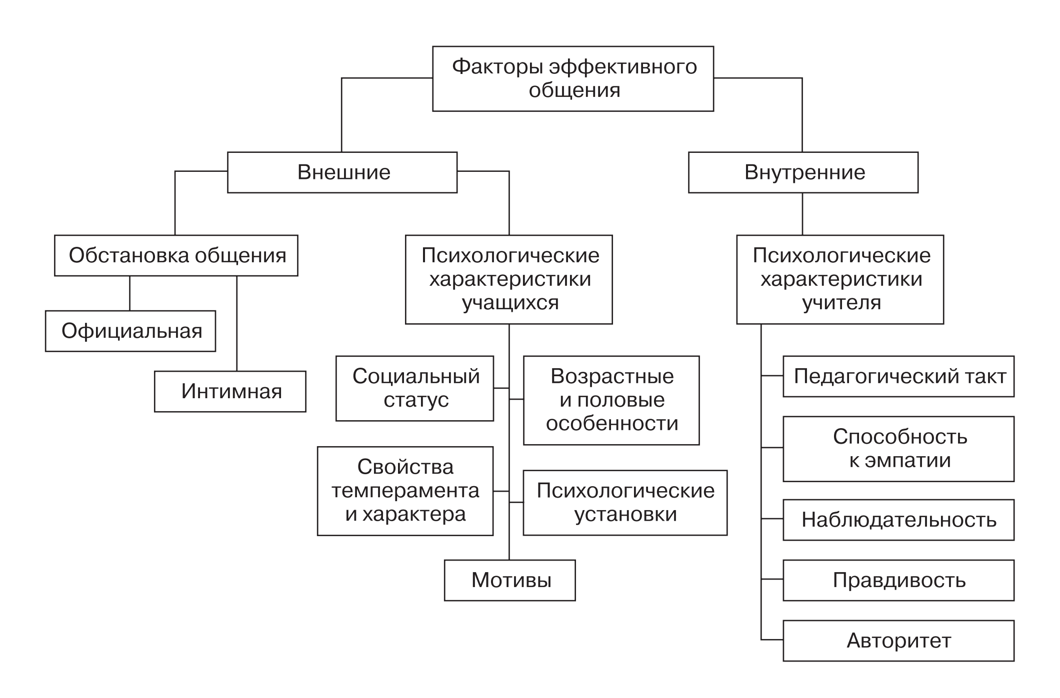


Рис. 3.1. Факторы, обусловливающие эффективность общения

3.1. Внешние факторы общения

К внешним факторам общения относятся: ситуация, в которой проходит общение, обстановка общения, личность партнера по общению, социально-психологические особенности коллектива, наличие общего тезауруса у партнеров по общению.

1. **Ситуация общения** во многом определяет и характер, и эффективность общения. Одно дело — общаться в спокойной ситуации, другое дело — в напряженной или конфликтной ситуации. В последнем случае меньше возможностей реализовать цель общения, так как приходится сталкиваться с внутренним сопротивлением партнера по общению. В конфликтной ситуации усиливается роль психологических установок, предвзятости мнений; логические доводы воспринимаются плохо. С другой стороны, в напряженной ситуации, вызванной отсутствием информации для достижения значимой цели, общение руководителя с подчиненными может быть облегчено, так как последние ждут помощи извне, чтобы выйти из тупика.

2. **Обстановка общения.** Эффективность общения во многом зависит от того, в какой обстановке оно проходит. При этом в зависимости от целей общения обстановка должна меняться. Разговор по душам предполагает некоторую интимность обстановки (мягкая мебель, отсутствие других людей, шума, оптимальная температура воздуха и т. д.). Для проведения деловых совещаний, обсуждения поведения подчиненного или ученика необходима строгая официальная обстановка.

Имеет значение и размещение партнеров. Например, общение между людьми, впервые вступившими в контакт, проходит легче и успешнее, если стулья, на которых они сидят, расставлены не в ряд, а свободно вокруг небольшого столика. Начальник, желающий вести с подчиненным интимную беседу, должен выйти из-за своего стола, так как в кресле за этим столом подчиненные привыкли уже иметь дело с авторитетом. И наоборот, если предстоит официальный разговор, то интимная обстановка и выход начальника из-за стола только помешают этому.

3. **Особенности коллектива** тоже влияют на эффективность общения. Ведь каждый его член является представителем какой-то социальной группы. Если группа является зрелой в социальном отношении, то воздействия руководителя или педагога оказываются более эффективными.

Социальный статус подчиненных и учащихся по отношению к руководителю и педагогу ниже, что придает процессу общения между ними субординационную окраску. Руководитель и педагог обладают правом не только убеждения, но и приказа, распоряжения, принуждения. Однако это не может служить основанием для проявления ими высокомерия. Несмотря на неравенство в социальном статусе, взаимоотношения между руководителем (педагогом) и подчиненными (учащимися) должны быть гуманными. Занимающий высокий статус должен видеть в подчиненном прежде всего человека, требующего к себе уважения и внимания. Общение свысока является психологическим барьером, возникающим по вине руководителя или педагога.

4. **Наличие общего тезауруса.** Тезаурус — запас слов, которым обладает данный человек. Совпадение тезауруса у партнеров общения означает, что они разговаривают друг с другом «на одном языке». Особенно это важно при употреблении

специальных слов, связанных с той или иной профессией. Проблема в том, что в каждой профессии имеются слова, сходные по звучанию с нашей обычной речью, но имеющие специфическое смысловое содержание (семантику). Неучитывание этого может приводить к казусам. Известна, например, команда при ходьбе строем «Взять ногу!». Но на уроке физкультуры в младшем классе эта команда была воспринята школьниками буквально и во время ходьбы они действительно пытались рукой взять ногу. Или пример, который привел А. А. Ивин (1983) в отношении нарушения логики приказа: «Бригадиру строителей надо было поправить балконную стойку, покривившуюся на видном месте. Он влез туда вместе с молодым рослым парнем — новичком на стройке, поддел стойку ломом и приказал:

— Бей по ребру!

Парень удивился и спросил:

— Ты что, с ума сошел?

— Бей по ребру, так тебя!.. — закричал бригадир и добавил несколько крепких слов. Тогда парень размахнулся и ударил бригадира кувалдой по ребрам. Бригадир птицей полетел с третьего этажа, к счастью, в сугроб.

Суд новичка оправдал, а в частном определении указал: «Прежде чем отдавать команды, надо объяснять, что они означают» (с. 10).

3.2. Умение слушать, что говорят другие

Слушание состоит из восприятия, осмысления и понимания. Когда мы невнимательно слушаем собеседника, один из этих психических процессов нарушается. Поэтому «слушать» и «слышать» — не одно и то же. Как говорил Лабрюйер: «Талантом собеседника отличается не тот, кто охотно говорит сам, а тот, с кем охотно говорят другие» (1974, с. 263). Поэтому очень часто общение неэффективно вследствие того, что общающиеся люди слышат только сами себя. В этом случае общение принимает характер, соответствующий выражению «в одно ухо влетело, в другое вылетело».

Обычно люди обращают внимание на то, что соответствует их интересам, потребностям. Собеседники же часто говорят о том, что интересно или важно для них. Поэтому умение слушать связано с произвольным сосредоточением внимания на речи собеседника. Добиться этого можно тремя методами (Р. Вердербер, К. Вердербер, 2007, с. 127):

1. *Физически и психологически готовиться к слушанию*. Умеющие хорошо слушать принимают позу слушателя. Например, когда слушателю известно, что прозвучит важная информация, он выпрямляется, слегка подается вперед, замирает и смотрит прямо на говорящего. Это помогает сфокусировать внимание на важной информации и заблокировать всплывающие в сознании посторонние мысли.
2. *Полностью переключиться с роли говорящего на роль слушающего*. Общение не строится на монологах. Человек в процессе общения постоянно меняет роли с говорящего на слушающего. Слушая собеседника, он заранее начинает подготавливать ответ и ждет момента, чтобы вставить свою реплику.

При этом эффективность слушания резко снижается. Поэтому переключение с роли говорящего на роль слушающего требует постоянных и продолжительных усилий, особенно во время спора.

3. *Выслушать, прежде чем реагировать*. Часто слушающий прекращает слушать прежде, чем собеседник закончит говорить, потому что «знает», что тот хочет сказать, хотя это знание — не более чем предположение. Поэтому надо выработать у себя привычку дотерпеть слушание собеседника до конца его речи.

«Слышание» партнера зависит и от того, насколько мы хотим его понять. «Понимание — это точная расшифровка сообщения путем присвоения ему правильного значения» (Р. Вердербер, К. Вердербер, 2007, с. 128). Американский ученый Келли (*C. Kelley*, 1975) выделяет два вида слушания: *направленное критическое* и *эмпатическое*. Цель в обоих видах слушания одна — понять партнера и отнестись как-то к его сообщению. Однако пути достижения этой цели разные. В первом случае слушающий сначала критически анализирует сообщение, а потом уже его «понимает». Во втором случае слушающий сначала пытается понять, что говорит партнер, а уже потом проводит критический анализ услышанного. По мнению Келли, только эмпатическое слушание позволяет достичь полного взаимопонимания. В действительности эмпатического слушания недостаточно для полного и правильного взаимопонимания. Нужно *активное*, *рефлексивное* слушание, в процессе которого партнеры проверяют и уточняют свое понимание, совместно выясняют степень его адекватности.

Технические приемы эффективного слушания (И. Аватер, 1984)

1. Выявите свои привычки слушания, сильные и слабые стороны, характер допускаемых ошибок. Не слишком ли быстро вы судите о людях? Часто ли перебиваете собеседника? Какие помехи общения характерны для ваших ответов? Какие из них наиболее часто повторяются? Знание своих привычек — это первый шаг к их совершенствованию.

2. Не уходите от ответственности за общение. Она обоюдна, поскольку в общении участвуют двое, причем выступают в роли слушающего попеременно. Умейте показать собеседнику, что вы действительно слушаете и понимаете его. Этого можно добиться уточняющими вопросами, активными эмоциями. Как может партнер узнать, что понят, если ему не сказать об этом?

3. Будьте внимательны. Умейте поддерживать с говорящим визуальный контакт, но без назойливости и пристального взгляда (что подчас воспринимается как враждебность). Следите, чтобы ваши позы и жесты свидетельствовали: вы его слушаете. Помните, что он хочет общаться с внимательным живым человеком.

4. Умейте сосредоточиваться на том, что говорит участник диалога. Это требует сознательных усилий, поскольку сосредоточенное внимание удерживается недолго (менее одной минуты). Старайтесь до минимума свести ситуационные помехи (телевизор, телефон). Не допускайте «блуждания» мыслей.

5. Стремитесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Помните, что люди передают свои мысли и чувства «закодированными» в соответствии с принятыми социальными нормами.
6. Умейте быть наблюдательным. Следите за неречевыми сигналами говорящего (поскольку на эмоции приходится большая часть общения) и выражением лица: как он смотрит на вас, как поддерживает контакт, как сидит или стоит, как ведет себя во время разговора. Соответствуют ли неречевые сигналы собеседника его речи или противоречат ей?
7. Придерживайтесь одобрительной реакции по отношению к излагающему свою мысль. Ваше одобрение помогает ее точнее выразить. Любая отрицательная реакция с вашей стороны вызовет у того, с кем вы общаетесь, защитную реакцию, неуверенность, настороженность.
8. Прислушайтесь к самому себе. Ваша озабоченность и эмоциональное возбуждение мешают слушать партнера. Если его речь и поведение затрагивают ваши чувства, постарайтесь выразить их: это прояснит ситуацию, устранит помехи в диалоге.
9. Помните, что часто цель обращающегося — получить от вас что-то реальное, или изменить ваше мнение, или заставить вас сделать что-либо. В этом случае действие — лучший ответ собеседнику.

Обозов Н. Н., 1991, с. 11–12.

Выделяют четыре вида активных ответных реакций в общении, обеспечивающих рефлексивное слушание: 1) выяснение, 2) перефразирование, 3) отражение эмоций и чувств и 4) резюмирование.

Выяснение — это обращение к собеседнику с целью уточнения его слов, собственного понимания и т. д. Перефразирование — это переформулировка того, что сообщают своими словами для проверки понимания или же с целью направления разговора в нужную сторону (так как перефразирование может затрагивать не все сообщение, а только его часть). Перефразирование может помочь не только слушающему, но и говорящему лучше понять, что же он хотел сказать и что он в действительности сказал.

Отражение эмоций и чувств партнера направлено на выяснение правильности его эмоционального состояния. Для говорящего это показывает, что его понимают, а слушающий осознает суть происходящего. Резюмирование — это подытоживание основных идей и чувств говорящего.

Рефлексивное слушание эффективно только в том случае, если оно базируется на эмпатийном слушании, т. е. если мы сначала попытались понять, услышать собеседника. Если же приемы рефлексивного слушания применяются на основе априорного знания того, что хочет сказать партнер, т. е. на основе *предубежденного* слушания, то вряд ли взаимопонимание будет установлено. Поэтому часто «неумение слушать» есть не что иное, как нежелание слушать собеседника.

Такое нежелание слушать может быть вызвано *ситуацией общения*. Например, при общении с хорошо знакомыми людьми нередко возникает иллюзия, что внимательно слушать их нет необходимости, поскольку мы наперед знаем все, что они могут сказать и подумать, поэтому мы их и так поймем правильно. Такая позиция

«слушания вполуха» всегда приводит к потере важной информации и росту взаимного непонимания.

Часто мы невнимательно слушаем собеседника из-за отсутствия терпения. Собеседник, по нашему мнению, слишком долго подходит к сути разговора. Мы раздражаемся: нам кажется, что на его месте мы говорили бы короче (и, возможно, это действительно так и было бы). Однако в этой ситуации надо проявить снисходительность к манере разговора собеседника, так как иначе он разговаривать не умеет.

Другая ситуация — фиксация на собственных проблемах и невнимательное отношение к другим людям. В этом случае человек лишь имитирует внимание к собеседнику, делает вид, что слушает, а на самом деле думает о своем, не имеющем отношения к теме разговора.

Мешает слушанию и слишком большое внимание, уделяемое внешности собеседника, его манерам, недостаткам речи — бормотанию, заиканию, монотонности.

Наконец, «неумение слышать» может быть связано с расхождением взглядов и непримиримой позицией собеседников, испытывающих друг к другу враждебность и проявляющих вследствие этого негативизм в отношении получаемой информации.

Слушая, надо:

- Забыть личные предубеждения против собеседника.
- Не спешить с ответами и заключениями.
- Разграничивать факты и мнения.
- Следить за тем, чтобы ваша речь была предельно ясной и точной.
- Быть беспристрастным в оценке того, что вы услышали от собеседника.
- Действительно слушать, а не делать вид, будто слушаете, не отвлекаться на посторонние мысли.
- Вступая в беседу, не считать, что уже имеешь непоколебимую позицию.
- Настроить себя на волну внутренней заинтересованности в теме беседы или спора.
- Выделить для себя главные мысли собеседника и постараться правильно понять их.
- Быстро сопоставлять полученную информацию с собственной и сразу мысленно возвращаться к основному содержанию беседы.
- Даже оставаясь всего лишь внимательным слушателем, не высказывающим собственного мнения, тем не менее быть активным, а не пассивным участником беседы, обсуждения, спора.
- За время беседы постараться в паузах два-три раза мысленно обобщить услышанное.

Р. Вердербер и К. Вердербер (2007) приводят резюме характеристик хорошего и плохого слушателя (табл. 3.1).

Таблица 3.1. Характеристики хорошего и плохого слушателя

Характеристики	Хорошие слушатели	Плохие слушатели
Сосредоточение	Внимательны к важной информации. Подготавливаются физически и психологически. Слушают объективно, вне зависимости от эмоциональной значимости. Слушают по-разному, в зависимости от значимости ситуации	Могут не слушать, что им говорят. Сидят, развалившись, смотрят в окно и позволяют себе мысленно отвлекаться. Заметно реагируют на эмоциональную речь. Слушают одинаково вне зависимости от типа информации
Понимание	Приписывают сказанному правильное значение. Обращают внимание, каковы цель, ключевые пункты и подтверждающая информация. Задают продуманные вопросы, предвосхищая информацию. Применяют парафраз, чтобы проверить свое понимание информации. Ищут скрытое значение в невербальных сигналах	Слышат сказанное, но или не способны понять, или понимают неправильно. Не уделяют внимания способу организации информации. Не способны предвосхищать информацию. Редко осмысливают полученную информацию или не делают этого никогда. Игнорируют невербальные сигналы
Запоминание	Сохраняют информацию. Повторяют ключевую информацию. Мысленно создают мнемонические приемы запоминания для списка слов или идей. Делают заметки	Интерпретируют информацию точно, но забывают ее. Считают, что запомнят и так. Редко выделяют какую-либо информацию как особенно важную. Полагаются только на память
Оценка	Слушают критически. Разделяют факты и умозаключения. Анализируют умозаключения	Слушают и понимают, но не способны взвесить и оценить услышанное. Не видят разницы между фактами и умозаключениями. Принимают информацию как она есть
Эмпатическая реакция	Говорят слова утешения и поддержки. Дают альтернативную интерпретацию	Глухи к радости или горю, меняют тему разговора

Важно уметь не только слушать, но и *слышать* то, что собеседник сообщает, т. е. правильно понимать и интерпретировать полученную информацию. Этому, однако, может помешать ожидание получения от собеседника информации определенного содержания. Это может значительно исказить понимание того, что сказал собеседник.

Однажды в лабораторию физиологии труда, где я работал некоторое время, пришел корреспондент молодежной газеты в поисках информации с «передового края науки». Заведующий лабораторией посоветовал корреспонденту поговорить с аспирантом, который изучал влияние представлений о движениях на изменение биотоков в мышцах, т. е. идеомоторный акт. Через две недели мы прочли в газете заметку этого корреспондента, который писал, что молодой ученый такой-то изучает вопрос о том, как по биотокам в мышце можно читать мысли человека.

Этот феномен, когда человек слышит не то, что говорят, а что он хочет услышать, получил название «ошибки интервьюирования».

* * *

Эффективность общения зависит от имеющихся у людей психологических установок, их возрастных и половых характеристик, морально-политического облика (убеждения, мировоззрения, идеалы, отношение к природе, к труду, учению, культуре, к другим людям и к самому себе), уровня интеллектуального развития, интересов, склонностей, степени внушаемости, коммуникабельности, т. е. легкости установления контактов с другими людьми.

Для эффективного общения имеют значение и другие особенности личности, которые мы рассмотрим более подробно в главе 4.

3.3. Манеры (стили) общения

Манера общения имеет большое значение для его эффективности. Тон обращения (спокойный, властный, вкрадчивый, взволнованный и т. п.), поведение (сдержанность, беспокойство, неуверенность, скованность мимики и движений и т. п.), даже расстояние между общающимися могут многое сказать о характере общения. Например, выявлено, что между общающимися могут быть четыре дистанции: интимная, личная, социальная и публичная. Первые две свидетельствуют о том, что общающиеся являются близкими знакомыми, друзьями; социальной дистанции придерживаются люди, вступающие в официальные контакты; публичная дистанция имеет место между чужими людьми. Изменяя расстояние, можно добиваться дополнительного воздействия на партнера по общению, так как этим изменяется установка на манеру общения, характер отношения между партнерами.

Во время разговора не рекомендуется смотреть на посторонние предметы — это отвлекает, нервирует собеседника. Нужно чаще смотреть в глаза собеседнику, особенно если им является женщина (они больше нуждаются в обратной связи, чем мужчины). Не следует прерывать партнера в разговоре или споре, нужно дать ему возможность высказаться до конца.

В. А. Кан-Калик (1987) описал следующие стили общения:

1. «Совместное творчество»: ставятся общие для общающихся цели, решения отыскиваются совместными усилиями.
2. «Дружеское расположение»: основан на искреннем интересе к личности партнера по общению, уважительном к нему отношении, открытости контактам.
3. «Заигрывание»: основан на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у партнера по общению, понравиться аудитории.
4. «Устрашение»: следствие неуверенности лица с более высоким статусом, чем у партнера по общению, или же результат неумения организовать общение на основе продуктивной совместной деятельности. Такое общение жестко регламентировано, загнано в формально-официальные рамки.

5. «Дистанцированность»: этот стиль имеет различные вариации, но суть его состоит в подчеркивании различий между партнерами по общению, и эта разница связана со служебным, социальным положением, возрастом и т. д.
6. «Менторство»: разновидность предыдущего стиля, когда один из партнеров («бывалый») принимает на себя роль наставника и беседует с другим назидательно-покровительственным тоном.

Манера общения во многом зависит от того, с кем общаешься, какой у него возраст, пол, социальный статус. Это хорошо подметил Н. В. Гоголь:

«Надобно сказать, что у нас на Руси, если не угнались еще кой в чем другом за иностранцами, то далеко перегнали их в умении обращаться. Пересчитать нельзя всех оттенков и тонкостей нашего обращения... Француз или немец век не смекнет и не поймет всех его особенностей или различий. Он почти тем же голосом и тем же языком станет говорить и с миллионщиком, и с мелким табачным торгашом, хотя, конечно, в душе поподличает в меру перед первым. У нас не то. У нас есть такие мудрецы, которые с помещиком, имеющим двести душ, будут говорить совсем иначе, нежели с тем, у кого их триста...» (*Гоголь Н. В.* Избранное: В 2 т. — М.: Художественная литература, 1973. Т. 2. С. 34).

ГЛАВА 4

Свойства личности, влияющие на эффективность общения

Некоторые свойства личности существенно влияют как на цели и процесс общения, так и на его эффективность. Одни из них способствуют успешному общению (экстравертированность, эмпатийность, толерантность, мобильность), другие его затрудняют (интровертированность, властность, конфликтность, агрессивность, застенчивость, робость, ригидность).

4.1. Экстравертированность — интровертированность

Экстраверсия — интроверсия (от лат. *extra* — «вне», *intro* — «внутрь», *versio* — «разворачивать, обращать») — характеристика типических различий между людьми, крайние полюсы которой соответствуют преимущественной направленности человека либо на мир внешних объектов (у экстравертов), либо на собственный субъективный мир (у интровертов).

Термины «экстраверт» и «интроверт» были в английских словарях уже с 1755 г. Однако в научный обиход понятие «экстраверсия — интроверсия» было введено К. Юнгом в начале XX в. для обозначения двух противоположных типов личности, отличающихся своей своеобразной установкой по отношению к объекту: положительной — у экстраверта и отрицательной — у интроверта. При этом К. Юнг подчеркивал, что у каждого человека имеются черты как экстравертированного, так и интровертированного типа. Различие же между людьми состоит *в соотношении* этих черт: у экстраверта преобладают одни, а у интроверта — другие.

Ганс Айзенк (*H. Eysenck*, 1967) выдвинул предположение о том, что люди делятся на тех, кто обладает высокой активацией (интроверты), и тех, кто имеет низкую активацию (экстраверты). Первые склонны сохранять имеющийся уровень активации, поэтому избегают социальных контактов, чтобы не допустить его повышения. У вторых, наоборот, имеется стремление повышать свой уровень активации, поэтому им требуется стимуляция извне; они охотно идут на внешние контакты.

Деление людей на типы экстравертов и интровертов осуществляется с учетом таких качеств, как коммуникабельность, разговорчивость, честолюбие, напористость, активность и ряд других.

Интроверты скромны, застенчивы, склонны к уединению, предпочитают книги общению с людьми. Они сдержанны, сближаются только с немногими, поэтому имеют мало друзей, но преданы им. Экстраверты, наоборот, открыты, обходительны, приветливы, общительны, находчивы в разговоре, имеют много друзей, склонны к вербальному общению, не любят уединенное чтение или учебу. Они коммуникабельны, разговорчивы, честолюбивы, напористы и активны. Даже если экстраверты спорят, они допускают влияние на себя. Экстраверты внушаемы, доступны влиянию других лиц, часто жертвуют собой ради других.

Интроверты медленно устанавливают связи и трудно входят в чуждый им мир эмоций других людей. Они с трудом усваивают адекватные поведенческие формы и поэтому часто кажутся «неловкими». Их субъективная точка зрения может оказаться сильнее объективной ситуации.

Из-за более тщательного обдумывания своей речи интровертами у них по сравнению с экстравертами речь замедленна, с длительными паузами.

Экстравертный собеседник

Весьма расположен к общению как таковому, это его стихия. Там, где нет людей, нет возможности поговорить, он по-настоящему скучает, томится. Направленность на партнерство у него почти постоянная; легко ли, тяжело ли на душе. Легко — значит тянет с кем-нибудь пообщаться; тяжело — значит надо кому-нибудь излить свои горести. Подчеркнем: ему нужен скорее кто-нибудь, чем кто-то конкретный, хотя, разумеется, он, как и все, одних собеседников предпочитает другим. И все же, если нет рядом предпочтительного, он может обратиться и к совершенно незнакомому человеку.

Дело в том, что в его представлении собственное Я и Я другого человека довольно сходны. Он не считает, что кто-либо может его не понять (тут он скорее подумает: «Может, но не хочет»). Сам он так же искренне уверен в своей способности понять любого. А когда тот не соответствует его умозаключениям и прогнозам, экстраверту кажется, что партнер что-то «напускает на себя», «темнит», «интересничает». Ему непонятно, например, как это другой человек не желает общения... Он однозначно толкует такую позицию партнера как враждебную или обиженную и... бросается за объяснениями: что случилось? что не так? кто обидел?

Он отображает вас при контакте прежде всего с точки зрения вашей коммуникабельности (или некоммуникабельности), делая из этого все прочие выводы о вас и о том, как вы к нему относитесь. Все, что ему понятно в вас, он умеет воспринять сочувственно; поэтому он импонирует вам непосредственной теплотой, готовностью помочь. Однако его дружелюбие поверхностно и не слишком стойко. Одни и те же лица его, по правде говоря, тяготят — ему требуется разнообразие.

Он любопытен, и в первую очередь — к людям: к их достоинствам и порокам, к явным и тайным сторонам их жизни. Ему доставляет удовольствие немного посплетничать. Но из этого не следует, что он откажется помочь человеку, о котором вчера говорил дурно или с насмешкой.

Полный внимания к окружающим, к их речам и одежде, поступкам и помыслам, он подсознательно и сознательно жаждет такого же внимания к себе. Чтобы привлечь внимание, он подчас становится эгоцентричным в высказываниях, готов даже на неблаговидную выходку —

лишь бы заставить людей говорить о себе. Но это не значит, что он по-настоящему противопоставляет себя окружению. В конечном счете имеет место обратное: он, в сущности, стремится быть «как все», «не хуже других», и только этим объясняется его эгоцентричность. В случае ссоры он не держит камней за пазухой. Завтра он по-свойски обнимется с тем, с кем повздорил сегодня...

Добрович А. Б., 1987, с. 54–55.

О. П. Санникова (1982) изучала соотношение общительности с эмоциональностью человека. Она показала, что широкий круг общения, большая активность последнего в сочетании с ее недолговременностью характерны для лиц с положительными эмоциональными установками (доминированием эмоции радости), а узкий круг и малая активность общения на фоне устойчивости отношений — для лиц, склонных переживать отрицательные эмоции (страх, печаль). Первые более инициативны в общении. К аналогичному выводу пришли А. И. Крупнов, А. Е. Ольшанникова и В. А. Домодедов (1979). В результате корреляционного анализа ими была обнаружена связь между эмоцией радости и такими динамическими сторонами общения, как потребность в нем, его инициативность, легкость, выразительность. Между астеническими эмоциями и активностью общения были выявлены отрицательные связи, в частности это касается корреляций между «гневом», «страхом» и легкостью и широтой круга общения.

Есть основание полагать, что экстраверсия — интроверсия в значительной степени зависит от врожденных особенностей человека, таких как свойства нервной системы. В лаборатории В. С. Мерлина выявлена связь высокой общительности со слабой нервной системой. А. К. Дроздовский (2008) на большой выборке подтвердил это. Кроме того, он показал, что экстраверсия связана с инертностью возбуждения и подвижностью торможения, а также с преобладанием торможения по балансу нервных процессов.

По данным Н. В. Бирюковой с соавторами (1976), обследовавших около 800 школьников с 1-го по 10-й класс, экстравертов больше среди мальчиков, а интровертов — среди девочек.

Л. Френсис и П. Пирсон (*L. Francis*, *P. Pearson*, 1993) приводят данные, из которых тоже следует, что экстраверсия несколько выше у мужчин (исключая постоянно посещающих церковь). Это подтверждается и данными отечественных исследователей (Р. К. Малинаускас, 2001; И. М. Никольская, 2001; А. И. Винокуров).

Интровертный собеседник

Для него непрост переход от внутреннего диалога к реальному, к внешней коммуникации. Ведущая его особенность – несклонность к внешней коммуникации, непрочность внешне-коммуникативной установки. Это связано подчас с конституциональной (врожденной) спецификой его характера, но подкреплено также и опытом жизни, который гласит: «Им все равно меня не понять». И правда: им нелегко понять интроверта. Ведь переход работы его созна-

ния во внешнекоммуникативный режим заметно затруднен. Поэтому слушатель то и дело вынужден вникать в причудливый и сложный ассоциативный мир интроверта и, недоумевая, пожимать плечами. Интроверт видит это и пытается помочь делу рефлексией. Он так усердствует в ней, страдая от своей коммуникативной «несостоятельности», что усиленная рефлексия вообще лишает его какой-либо свободы самовыражения!

И образуется порочный круг. Невозможно высказать то, что действительно думаешь, так как «не поймут». А при повышенном контроле высказывания получается так, что, вроде бы, и высказывать нечего либо высказываешься «не о том»... Интроверту не остается ничего другого, как оставаться «в себе». Он тяготится контактами и предпочитает им книги, инструменты, коллекции, философские занятия. Он не делится радостями и горестями с другими, а переживает их «внутри себя». Для общения он выбирает двух-трех собеседников (обычно похожих на него самого), если только ему повезет найти их в своем окружении. Он молчун, а если высказывается, то слишком «темно» или вразрез с общим мнением. Для него проблема – обратиться с элементарным вопросом к прохожему. Легче изучить план города, чем спросить дорогу...

Другой для него в какой-то мере загадочен, поскольку непохож на его Я. Неспособность разом, без напряжения, постичь другого как личность порождает у него подозрительность и тенденцию пристрастно толковать чужие поступки. Ваша теплота к нему воспринимается им настороженно, поскольку сам он еще очень не скоро ощутит в себе ответную теплоту. Поверхностный обмен знаками симпатии его попросту раздражает, и для него невыносимы «щебечущие кумушки» обоего пола.

Зато если он поверил вам, привязался к вам, это надолго. Долго, впрочем, он будет сторониться и тех, кто обидел или высмеял его. Дело здесь не в ригидности, ее может и не быть, а в сугубой уязвимости интроверта.

Он не любитель ежедневных встреч и разговоров на личные темы.

Добрович А. Б., 1987, с. 55–57.

4.2. Эмпатийность

Эмпатия (от греч. *pathos* — «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», *em* — префикс, означающий «направление внутрь») — такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

Эта эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания. Л. Н. Толстой считал, например, что лучший человек живет своими мыслями и чужими чувствами, а худший — своими чувствами и чужими мыслями. Посредине писатель располагал все разнообразие человеческих душ.

По мнению Т. П. Гавриловой (1981) и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах — сопереживания и сочувствия. Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие — это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выраже-

ние сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т. П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами; второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. Мне все же представляется, что сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может выражаться даже бесстрастно, просто из вежливости («да, я понимаю, что это неприятно, но меня это не касается, не трогает»). Кроме того, Л. П. Калининский с соавторами (1981) считают, что при разделении эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленности потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности своего Я во время такой реакции. Они полагают, что сопереживание является больше индивидным свойством, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие — личностным свойством, которое формируется в условиях социального обучения.

Т. П. Гаврилова обнаружила, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная, опосредованная нравственным знанием форма эмпатического переживания, — для подростков. Чаще выражается сочувствие, чем сопереживание.

Особенности личности с высокой степенью эмпатии. Как отмечает А. П. Василькова (1999), для проявляющих высокую степень эмпатии характерны мягкость, доброжелательность, общительность, эмоциональность, а для демонстрирующих низкую степень эмпатии — замкнутость, недоброжелательность.

По данным Дж. Сальзера и Р. Бергласа (*J. Sulzer*, *R. Burglass*, 1968), субъекты, которым свойственна высшая степень эмпатии, менее склонны приписывать людям вину за неблагоприятные события и не требуют особых наказаний за их проступки, т. е. проявляют *снисходительность*. П. Мартин и Т. Туми (*P. Martin*, *T. Toomey*, 1973) выявили, что такие люди проявляют себя как поленезависимые. У тех, кто более склонен к эмпатии, меньше проявляется агрессивность (*Miller*, *Eisenberg*, 1988).

Факторы, влияющие на эмпатийность. Как показано Л. Мерфи (*L. Murphy*, 1937), проявление эмпатии детьми зависит от степени близости с объектом (чужой или близкий человек), частоты общения с ним (знакомый или незнакомый), интенсивности стимула, вызывающего эмпатию (боль, слезы), ее предыдущего опыта. Развитие эмпатии у ребенка связано с возрастным изменением его темперамента, эмоциональной возбудимости, а также с влиянием тех социальных групп, в которых он воспитывается.

Важную роль в формировании и развитии эмпатии играет эмоция печали. Детский плач вызывает у матери чувство сострадания, побуждает обратить на ребенка внимание, успокоить его. Точно так же воспоминание о печальном событии, случившемся с близким человеком, вызывает жалость и сострадание к нему, желание помочь (Б. Мур и др. [*B. Moor et al.*, 1984]).

А. А. Бодалев и Т. Р. Каштанова (1975) выявили, что широкий круг общения со сверстниками положительно коррелирует со способностью к сопереживанию.

Половые особенности эмпатийности. По некоторым данным, женщины более склонны к эмпатии, чем мужчины (Дж. Сидмэн [*J. Sidman*, 1969]).

Т. П. Гаврилова (1977) отмечает, что сопереживание взрослым и животным чаще наблюдалось у мальчиков, а сочувствие — у девочек. По отношению же к сверстникам все оказалось наоборот: сопереживание чаще выражалось девочками, а сочувствие — мальчиками.

4.3. Властность

Акцентуация стремления человека к власти над другими людьми («*мотив власти*») приводит к такой личностной особенности, как властолюбие. Впервые потребность во властвовании стала изучаться неофрейдистами (А. Адлер [*A. Adler*, 1922]). Стремление к превосходству, социальной власти компенсирует естественные недостатки людей, испытывающих комплекс неполноценности. Стремление к власти выражается в склонности управлять социальным окружением, в возможности награждать и наказывать людей, принуждать к совершению определенных действий вопреки их желанию, контролировать их действия (не случайно Д. Верофф (*J. Veroff*, 1957) определил мотивацию власти как стремление и способность получать удовлетворение от контроля над другими людьми, от возможности судить, устанавливать законы, нормы и правила поведения и т. п.). Если контроль или власть над людьми теряется, это вызывает у властолюбца сильные эмоциональные переживания. В то же время он сам не желает подчиняться другим людям, активно стремится к независимости.

Доминантный собеседник

Когда он испытывает потребность обратиться к вам, его не слишком заботят соображения типа «уместно ли», «не помешаю ли», «поймут ли» и т. п. Если же это вы побудили его к контакту своим обращением, вопросом или просьбой, то он не чувствует себя по-настоящему обязанным отвечать. Ему присуща подсознательная уверенность: отвечать или не отвечать — «мое право»...

Как бы он ни расценивал вас, положительно или отрицательно, он особенно остро схватывает те приметы вашего облика, из которых можно заключить: поддадитесь или не поддадитесь вы его влиянию. А он настроен непременно повлиять: если он силен физически — вызвать у вас робость, если умен — оставить впечатление превосходящего ума... Это у него получается непроизвольно, однако такую его настроенность вы, разумеется, отлично чувствуете по его осанке, мимике, взгляду.

Вы видите: он человек жесткий, напористый. Легко перебивает, зато, повышая голос, не даст вам перебить себя. Или, напротив, замолкнет, как бы вынуждая вас снова повторять свои высказывания... Если он что-либо объясняет вам, то «втолковывает» это и интересуется, верно ли вы его поняли. Если выслушивает ваши объяснения, непременно задаст уточняющие вопросы либо покажет, что уже все понял, так что можно больше не распространяться на обсуждаемую тему...

Ему очень нелегко признать свою неправоту, даже если она очевидна. И он говорит: «Что ж... Это надо как следует обдумать...» Он решителен. Ему легко свернуть разговор на полуслове.

Если надо, он проявит при этом изысканную вежливость, но вы хорошо почувствуете: точка поставлена...

Констатация «этот человек доминантен» не должна содержать заведомо отрицательной оценки. Конечно, неумный и самовлюбленный «доминант» подчас невыносим. Но при известных оговорках люди данного склада весьма ценны: они умеют принимать решения и брать на себя ответственность за происходящее. Если же они наделены благородством и великодушием, то становятся любимцами в своей среде.

Как строить общение с доминантным человеком? Ему надо дать возможность выявления своей доминантности. Спокойно держитесь независимой точки зрения, но избегайте пресекать или высмеивать используемые им «силовые приемы». И тогда он постепенно умерит свой непроизвольный натиск. Если же вы активно осаживаете его, беседа переходит в ссору.

Добрович А. Б., 1987, с. 49–50.

Проявление «мотива власти» как личностной диспозиции заключается также в склонности обращать на себя внимание других, выделяться, привлекать сторонников, сравнительно легко поддающихся влиянию властолюбца и признающих его своим лидером. Властолюбцы стремятся занимать руководящие посты, но неважно чувствуют себя в групповой деятельности, когда вынуждены следовать одинаковым для всех правилам поведения и тем более подчиняться другим.

4.4. Конфликтность и агрессивность

Нет необходимости объяснять отрицательную роль конфликтности и агрессивности для процесса общения, установления взаимопонимания между людьми и отношений между ними.

Конфликтность является сложным личностным качеством, включающим в себя обидчивость, вспыльчивость (гневливость), подозрительность.

Обидчивость как эмоциональное свойство личности определяет легкость возникновения эмоции обиды. У гордых, тщеславных, самолюбивых людей отмечается своего рода гиперестезия (повышенная чувствительность) осознания собственного достоинства, поэтому они расценивают самые обычные слова, сказанные в их адрес, как обидные, подозревают окружающих в том, что их намеренно обижают, хотя те даже и не думали об этом. Отдельный человек может быть особенно чувствителен в тех или иных вопросах, провоцирующих его обидчивость, с ними он обычно связывает наибольшую ущемленность собственного достоинства. Когда эти стороны оказываются задетыми, бурного ответного аффекта не избежать.

По данным П. А. Ковалева (1996), изучавшего самооценку обидчивости, в 3 возрастных группах из 5 она выше у девочек, чем у мальчиков.

Обидчивость, согласно выводам П. А. Ковалева, связана со склонностью к агрессивному поведению, причем такая связь более тесная у девочек по сравнению с мальчиками.

Вспыльчивость (*гневливость*). Гневливость имеет несколько характеристик:

- гневливый человек склонен воспринимать широкий спектр ситуаций как провоцирующие;

- гневливость как реакция характеризуется диапазоном от средневыраженного раздражения или досады до ярости и бешенства;
- это черта темперамента, которая проявляется и без связи с провоцирующей ситуацией.

Выявлено, что мужчины характеризуются более высоким уровнем проявления гнева, чем женщины (*Eckhard et al.*, 1995). Однако, как показано А. Ю. Степанян с соавторами (2007), у девочек-подростков раздражительность, подозрительность и чувство вины выражены сильнее, чем у мальчиков-подростков.

С. В. Афиногеновой (2007) показано, что вспыльчивость и обидчивость больше выражены у лиц женского пола и у фемининных по сравнению с андрогинными и маскулинными независимо от их биологического пола. Из этих данных следует, что *конфликтность*, включающая вспыльчивость и обидчивость, в среднем выше у фемининных лиц мужского и женского пола, чем у андрогинных и маскулинных. Положительная связь обидчивости с фемининностью выявлена у женщин и Н. Ю. Жарновецкой (2007).

Агрессивность. Нужно отметить, что агрессивность как свойство личности и агрессивное поведение (форма проявления агрессии) — разные вещи, хотя часто в психологической литературе их отождествляют. Агрессивность — это склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Агрессия же — это поведение человека в этих ситуациях. В данном разделе речь пойдет только об агрессивности как свойстве личности.

По данным Н. Ю. Жарновецкой (2007), люди хорошо различают эту особенность человека, да и сам агрессивный воспринимает других как агрессивных. Это может служить своеобразным психологическим барьером, мешающим установлению нормальных отношений между общающимися, так как агрессивность рассматривается как враждебность.

По данным О. С. Баранник (1999), уже с дошкольного возраста у мальчиков больше выражена враждебность, чем у девочек.

Какие социальные факторы могут быть задействованы в процессе, делающем мальчиков более агрессивными, чем девочки? Один из них – склонность родителей играть с мальчиками более грубо, чем с девочками, и энергичнее порицать агрессивные действия последних... Кроме того, револьверы, танки, ракеты и другие символические орудия уничтожения, часто получаемые мальчиками, на законной основе вносят элементы агрессии в повседневную жизнь и способствуют развитию агрессивного поведения... В течение дошкольного возраста дети, следуя гендерным схемам, начинают рассматривать агрессивность как маскулинную характеристику, и, к среднему детству, мальчики в большей степени, чем девочки, ожидают, что агрессивные действия принесут им выгоду, и в меньшей степени ждут неодобрения за акты агрессии со стороны родителей или сверстников... Таким образом, хотя биологические факторы и могут иметь определенное значение, очевидно, что половые различия в агрессивности в значительной степени зависят от половой типизации и обусловленных половой принадлежностью различий в социальном научении.

Шеффер Д., 2003, с. 727.

Это нашло подтверждение и в исследовании П. А. Ковалева (1996), изучившего этот вопрос на школьниках и студентах. Он выявил, что склонность к агрессии (склонность к неуступчивости, бескомпромиссность, напористость, мстительность) во всех возрастных группах выше у лиц мужского пола по сравнению с лицами женского пола.

А. И. Винокуров (1996) тоже отмечает бóльшую агрессивность и напористость мужчин.

Бóльшая агрессивность мужчин, установленная во многих исследованиях, некоторыми авторами оспаривается. Утверждается, например, что, во-первых, до шести лет различий в агрессивности между мальчиками и девочками нет, и во-вторых, женщины, обладая более выраженной эмпатией, тревожностью и чувством вины, подавляют у себя открытое проявление агрессивности там, где мужчины ее проявляют. На самом деле женщины не менее склонны к агрессии, если расценивают свои действия как справедливые или чувствуют себя свободными от ответственности.

Девочки более склонны к проявлению скрытых форм враждебности посредством пренебрежительного обращения с вызывающим антипатию человеком, его игнорирования или обесцениванием его социального статуса или взаимоотношений с ним (*Crick et al.*, 1997; *Crick*, *Grotpeter*, 1995).

П. А. Ковалев (1996) и Бьерквист с коллегами (*Bjorqvist et al.*, 1992) показали, что косвенная вербальная агрессия (сплетни, клевета, злоязычие) более присуща женскому полу.

Выраженность агрессивности зависит не только от биологического пола, но и от психологического. С. В. Афиногенова (2007) установила, что степень выраженности различных сторон агрессивности (наступательность, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность и нетерпимость к мнению других) больше у маскулинных, чем у фемининных и андрогинных. То есть фемининные более склонны к ведению конструктивного диалога, чем маскулинные, которые стремятся жестко отстаивать свои позиции. Н. Ю. Жарновецкая (2007) подтвердила данные, полученные С. В. Афиногеновой. Корреляционный анализ показал, что маскулинность положительно, а фемининность отрицательно связаны с самооценкой различных характеристик агрессивности.

4.5. Толерантность

В психологии *толерантность* (лат. *tolerantia* — терпимость) — *это терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо*. Это установка на либеральное, уважительное отношение и принятие (понимание) поведения, убеждений, национальных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных. Толерантность способствует предупреждению конфликтов и установлению взаимопонимания между людьми.

Коммуникативная толерантность — это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

В. В. Бойко (1996) выделяет следующие виды коммуникативной толерантности:

- *ситуативная коммуникативная толерантность*: она проявляется в отношениях данной личности к конкретному человеку; низкий уровень этой толерантности проявляется в высказываниях типа: «Терпеть не могу этого человека», «Он меня раздражает», «Меня все в нем возмущает» и т. п.;
- *типологическая коммуникативная толерантность*: проявляется в отношении определенного типа личности или определенной группы людей (представителей определенной расы, национальности, социального слоя);
- *профессиональная коммуникативная толерантность*: проявляется в процессе осуществления профессиональной деятельности (терпимость врача или медсестры к капризам больных, у работников сферы обслуживания — к клиентам и т. д.);
- *общая коммуникативная толерантность*: это тенденция отношения к людям в целом, обусловленная свойствами характера, нравственными принципами, уровнем психического здоровья; общая коммуникативная толерантность влияет на другие виды коммуникативной толерантности, которые рассмотрены выше.

Толерантность формируется путем воспитания.

4.6. Застенчивость

Как отмечает Ф. Зимбардо (1991), застенчивость — понятие весьма расплывчатое: чем пристальнее мы в него всматриваемся, тем большее число видов застенчивости обнаруживаем. По Ф. Зимбардо, застенчивость — это черта человека, связанная со стремлением избегать общения или уклоняться от социальных контактов (*Ph. Zimbardo*, *A. Weber*, 1997). Такое определение не совсем точно отражает суть данной черты. Ведь то же самое можно сказать и про интроверта. В Оксфордском словаре застенчивость определяется как состояние стеснения в присутствии других людей. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова она характеризуется склонностью человека к робкому или стыдливому поведению в общении, в поведении. По мнению В. Джонса и Б. Карпентера (*W. Jones*, *B. Carpenter*, 1986), застенчивые люди описывают себя как неуклюжих, боящихся злых языков, не умеющих настаивать на своем, говорят, что они обречены на одиночество.

Застенчивость — явление распространенное. Согласно Ф. Зимбардо, 80% опрошенных им американцев ответили, что в какой-либо период своей жизни были застенчивыми. Примерно четверть респондентов назвала себя хронически застенчивыми. В последние десятилетия число американцев, признающих свою застенчивость, возросло с 40 до 50% (*Carducci*, *Zimbardo*, 1995). Как полагает В. Н. Куницына (1995), значительная часть взрослого населения нашей страны попадает в категорию застенчивых (30% женщин и 23% мужчин). У школьников таковыми являются от 25 до 35%.

Ф. Зимбардо утверждает, что мера застенчивости неодинакова у представителей разных культур. У японцев и у жителей Тайваня, например, она выше. У них же

гораздо больше застенчивых мужчин, чем женщин. В Израиле, Мексике, Индии, наоборот, более застенчивы женщины, а в США эти различия отсутствуют.

Генезис застенчивости. О том, что застенчивость — качество врожденное, в конце XIX в. писал лондонский врач Г. Кэмпбелл (*H. Campbell*, 1896). Однако и в наше время Раймонд Кэттелл (*R. Cattell*, 1946) рассматривал застенчивость как биологически обусловленную черту, связанную с возбудимостью нервной системы. По мнению автора, застенчивые люди (черта *H*) обладают высокой возбудимостью нервной системы и чувствительностью и потому особенно уязвимы для социального стресса. Это находит подтверждение в данных А. А. Баранова (2002), выявившего отрицательную корреляцию между силой нервной системы и застенчивостью. Это значит, что для застенчивых характерна слабость нервной системы, которая связана с высокой чувствительностью. Правда, данная корреляция была выявлена только у учителей, обладающих высоким профессиональным мастерством.

Дж. Чик (1984) тоже считает, что около 40% людей застенчивы от природы. У робких имеется определенная биологическая предрасположенность симпатической нервной системы, которая заключается в излишней чувствительности к конфликтам и угрозе.

Джереми Каган (*Kagan*, *Snidman*, 1991) занимался изучением застенчивости более десяти лет. Исследования с участием маленьких детей и младенцев показали, что одни дети охотно идут навстречу незнакомым людям и объектам, а другие — нет. Каган различает детей, склонных к торможению (inhibited children), и детей, не склонных к торможению (uninhibited children). Одно из различий между ними — симпатическая реактивность (автономная активация); для детей, склонных к торможению, характерны более высокие ее уровни. Каган утверждает, что первые и вторые обладают разными порогами возбудимости миндалевидной железы и, соответственно, в одних случаях ее роль выражена более ярко, а в других — менее; все вышеописанные различия определяют предрасположенность к тому, чтобы у одних детей развивалась склонность к торможению, а у других — нет. Он обращает внимание на то, что дети, склонные к торможению, и дети, не склонные к торможению, не представляют просто два полюса одного и того же континуума — напротив, речь идет о двух отдельных типах разного генетического происхождения. Каган и его коллеги считают целесообразным рассматривать данное явление только как предрасположенность, а следовательно, необходимо учитывать также роль когнитивных факторов и факторов научения.

Френкин Р. Мотивация поведения. СПб., 2003, с. 231.

Д. Дэниэлс и Р. Пломин (*D. Daniels*, *R. Plomin*, 1985) считают, что застенчивость определяется как наследственностью, так и условиями воспитания. Они сравнивали 1–2-годовалых приемных детей с их родными и приемными родителями, а также детей этого же возраста в обычных семьях. В последнем случае застенчивость ребенка напрямую была связана с низкой общительностью и интровертированностью матери. Подобное же наблюдалось и в семьях с приемными детьми, только в меньшей степени. Эта разница свидетельствует о социальном факторе. Но, с другой стороны, у приемных детей обнаружилось, что их застенчивость тесно связана с интровертированностью родных матерей, — факт, свидетельствующий о роли наследственности.

В работах психоаналитического толка застенчивость увязывается с отклонениями в развитии личности, когда нарушается гармония Ид, Эго и Супер-Эго. Д. Каплан (*D. Kaplan*, 1972), например, понимает застенчивость как результат ориентации Эго на самое себя (проявление нарциссизма). Он считает, что глубоко застенчивые люди склонны к фантазиям, доставляющим им большое удовольствие (т. е. к ярким и продолжительным мечтаниям — «снам наяву»). Но, как справедливо отмечает Ф. Зимбардо, все рассуждения психоаналитиков касаются патологической застенчивости. Поэтому вряд ли они могут объяснить возникновение нормальной черты.

Трудности изучения генезиса застенчивости связаны с тем, что эта особенность личности близка к боязливости, а смущение — к страху. Поэтому некоторые авторы стараются не пользоваться термином «застенчивость», а говорят о феномене поведенческого торможения или сдерживания (Д. Каган и др. [*J. Kagan, J. Reznick, N. Snidmann*, 1988]). Выявлено, что данный феномен устойчиво проявляется с 21 месяца жизни ребенка до 5,5 лет.

Особенности личности застенчивых. У застенчивых людей часто бывает самосознание, сконцентрированное на производимом впечатлении и на социальных оценках. П. Пилконис и Ф. Зимбардо (*P. Pilkonis, Ph. Zimbardo*, 1979) нашли, что застенчивые люди обладают меньшей экстравертированностью, слабее контролируют свое поведение в ситуациях социального взаимодействия и более озабочены взаимоотношениями с окружающими, чем не испытывающие застенчивости. У мужчин такая личностная особенность, по данным авторов, коррелирует с нейротизмом. Среди застенчивых женщин подобная связь отмечается только у тех, кто склонен к самокопанию. И. С. Кон (1989) полагает, что застенчивость обусловлена интроверсией, пониженным самоуважением и неудачным опытом межличностных контактов. Однако относительно интроверсии и самоуважения — это еще вопрос, не обстоит ли дело как раз наоборот: не являются ли они сами следствием застенчивости?

Н. В. Шингаева (1998) выявила целый комплекс личностных особенностей застенчивых подростков, влияющих на эффективность общения. Различия между застенчивыми и «свободными в общении» выявились по параметрам ($p < 0{,}01$) экстраверсии — интроверсии, общительности, личностной тревожности, сенситивности к отвержению. Застенчивые мучительно переживают ситуации, когда оказываются в центре внимания группы людей или когда их оценивают.

Застенчивые часто погружены в себя, необщительны. Им легче контактировать с младшими по возрасту, чем со старшими и более компетентными людьми. Общение застенчивого человека подробно описано В. Н. Куницыной и Е. Н. Бойцовой (1983).

В группе людей застенчивый человек обычно держится обособленно, редко вступает в разговор, еще реже начинает его сам. В беседе ведет себя неловко, пытается уйти из центра внимания, меньше и тише говорит. Такой человек всегда скорее слушает, чем говорит сам, не решается задавать лишние вопросы, спорить, свое мнение обычно высказывает робко и нерешительно.

Застенчивого трудно вызвать на разговор, часто он не может выдавить из себя ни слова, его ответы обычно односложны. Такой человек подчас не может подо-

брать для разговора нужные слова, нередко заикается, а то и вовсе замолкает; для него характерна боязнь предпринять что-либо на людях. При всеобщем внимании к нему теряется, не знает, что ответить, как реагировать на реплику или шутку; застенчивому общение нередко бывает в тягость. Ему трудно принять решение.

Затруднения в общении, испытываемые застенчивым человеком, часто приводят к тому, что он замыкается в себе, и это, в свою очередь, нередко ведет к одиночеству, невозможности создать семью. Напряжение, испытываемое застенчивым при общении с людьми, может вызвать неврозы.

Негативные последствия застенчивости. Крайняя застенчивость, по данным П. Пилкониса и Ф. Зимбардо, имеет негативные последствия.

1. Застенчивость способствует социальной изоляции и тем самым полностью или частично лишает человека радости общения и социальной (эмоциональной) поддержки.
2. Человек оказывается уязвимым в стрессовых ситуациях из-за неразвитости навыков социального взаимодействия.
3. Не имея опыта искреннего и откровенного общения, застенчивые люди склонны думать о себе как об ущербных, не подозревая, что другие также могут испытывать смущение. Из-за подобной неосведомленности у них складывается неправильное представление о своем социальном поведении.
4. Застенчивость не позволяет другим людям положительно оценить достоинства человека, которому она свойственна. Его смущение не всегда распознается сторонними наблюдателями, особенно когда тот стремится компенсировать свою стеснительность развязностью, напористостью, шумным поведением (особенно это присуще мужчинам). Иногда смущение расценивается как замкнутость, отчужденность, высокомерие, зазнайство, а застенчивость подростков взрослые часто принимают за скрытность. Правда, данная черта, в частности — стыдливость, может восприниматься другими и как положительное качество человека, например как привлекательная скромность.
5. Застенчивость удерживает человека от того, чтобы выражать свое мнение и отстаивать свои права.
6. Застенчивость, как правило, сопровождается негативными переживаниями одиночества, тревожности и депрессии, она усугубляет чрезмерную сосредоточенность на себе и своем поведении, т. е. представляет собой душевный недуг, калечащий человека.

Беззастенчивые. Это чрезмерно свободные в общении, общительные до навязчивости, бесцеремонные люди. Среди студентов и школьников, по данным В. Н. Куницыной, их 13%. Это люди экстравертированные, эмоционально возбудимые, смелые, склонные к риску и авантюризму. Они особенно конфликтны, авторитарны, обладают низким самоконтролем. Беззастенчивость чаще встречается среди мужчин, чем среди женщин. Любопытно, что среди представителей ряда обследованных В. Н. Куницыной профессий (учителя, бухгалтеры, экономисты, директора

предприятий, таксисты) беззастенчивые оказались только среди таксистов. Беззастенчивыми бывают застенчивые по своей природе люди, которые, пытаясь преодолеть свою застенчивость, впадают в другую крайность.

4.7. Робость (социальная трусость)

Мешает общению робость, которая сродни застенчивости, но проявляется при публичных выступлениях. Робость — это психическая заторможенность. Часто она проявляется в боязни, связанной с общественными ситуациями, поэтому определяется как «общественная боязнь», «социальная трусость». Она проявляется в замкнутости и ограниченной подвижности. Робкий ребенок редко смеется, с трудом привыкает к людям, он пассивен, плохо себя чувствует в новых для себя условиях. Робости сопутствует, как правило, переживание ребенком смущения, неловкости, озабоченности, даже физической слабости. Поэтому задача учителя — предупредить развитие робости, не дать ей стать особенностью личности. Для этого рекомендуется соблюдать ряд принципов.

1. Не следует перегружать ребенка сверх его возможностей, применять давление, чтобы заставить его преодолеть заторможенность, какой является робость. Принуждение может вызвать обратный эффект.
2. Замечая даже незначительные достижения ребенка, надо его подбодрить, одобрить его усилия.
3. Не следует преувеличивать трудности, говорить о сомнениях, преградах или неудачах.
4. Нужно совместно с ребенком анализировать действительные причины его неудач и находить способы действовать более эффективно. Нужно распределять дела во времени так, чтобы спешка не вела к напряжению и не снижала уровень достигаемых результатов.
5. Надо помочь ребенку увидеть его достоинства, а недостатки рассматривать как явления, подлежащие ликвидации.
6. Не следует неожиданно ставить ребенка перед новыми ситуациями.
7. Не нужно стыдить ребенка в присутствии лиц, не входящих в его ближайшее окружение.
8. Не следует говорить вслух о тех проблемах, которые ребенок доверил только вам.
9. Надо избегать избитых определений вроде: «Ну и молчун же ты... Улыбнись же наконец!»
10. Надо учить ребенка самоконтролю, соответствующим образом дозируя требования к нему, помогая понимать причины его переживаний.
11. Надо стремиться к общественному признанию ребенка.
12. Необходимо обеспечить ребенку контакты с ровесниками. Социальные контакты предупреждают страх перед участием в деятельности различных социальных групп.

4.8. Ригидность — мобильность

Это свойство характеризует быстроту приспособления человека к изменяющейся ситуации. Понятие «ригидность» сродни понятию «персеверация». Они обозначают инертность, консервативность установок, неподатливость изменениям, вводимым новациям, слабую переключаемость с одного вида работы на другой. Пластичность, наоборот, означает легкую податливость изменениям ситуации, легкую смену установок и суждений.

Описано несколько видов ригидности (персеверации):

- сенсорная (ощущение остается долгое время после прекращения действия стимула, его вызвавшего);
- моторная (трудность переделки двигательных навыков);
- эмоциональная (переживание события продолжается после исчезновения эмоциогенных стимулов);
- мыслительная (инерция суждений, способов решения задач);
- мнемическая (навязчивость представлений, вторичных образов).

Считается, что разные виды ригидности не связаны между собой единым фактором, так как нет корреляций между степенями их выраженности. Это означает, что, будучи ригидным по одному проявлению, человек оказывается пластичным по другому. Однако общим для всех видов ригидности компонентом может быть инертность нервных процессов. Например, связь ригидности с этой типологической особенностью была выявлена в исследовании Н. Е. Высотской (1975).

Ригидный собеседник

Ему требуется некоторое время, чтобы включиться в беседу с вами, даже если он вполне решительный, уверенный в себе человек. Дело в том, что он основателен, и если непосредственно перед контактом думал о чем-то, то должен как бы поставить отметину — где остановился в своих размышлениях... Но и после этого он не сразу погружается в стихию обсуждения: глядит на вас изучающе и, подобно тяжелому маховику, «раскручивается» постепенно. Зато, «раскрутившись», основателен в общении, как и во всем, что он делает.

Слушает внимательно. Говорит неспешно, вдумчиво, мысль излагает подробно (вам часто кажется, что это излишние подробности, но он-то другого мнения); фразы строит как можно более понятно, стремясь, чтобы слово точнее передавало смысл. В поисках таких слов порой становится «тягучим», топчется на месте. Найдя удачное, на его взгляд, выражение, непременно повторит его в беседе еще раз-другой... Не любит, чтобы его перебивали, и находит это несправедливым: он ведь не перебивал вас!

Если вы слишком спешите с развитием мысли, отвлекаетесь на побочные темы, выдвигаете и тут же сами отменяете приблизительные версии, он морщится: вы кажетесь ему «балаболкой», несерьезным человеком (а то и невоспитанным, нахальным говоруном). Когда, по-вашему, главное уже обсуждено и совместные выводы сделаны, он продолжает вдаваться в детали – и порой в этом есть смысл! Одна негодная деталь, обнаруженная им, сводит на нет уже принятое совместное решение, так что приходится начинать тему сызнова...

> В случае ссоры он умеет не выходить из себя довольно долго, и ваша горячность поначалу смешит его. Но если вы довели его, что называется, до белого каления, – берегитесь! Тут уж вам его не переспорить...
>
> Общение с ним в какой-то мере изматывает вас, если вы нетерпеливый человек. Распроститься с ним сразу невозможно. Он постарается в конце диалога расставить все точки над «і», зафиксировать сходство и различие в ваших позициях, подвести итоги, сформулировать вытекающие из разговора свои и ваши обязательства. Вдобавок ему не нравится, кажется недостойной манера торопливо, небрежно прощаться.
>
> *Добрович А. Б.*, 1987, с. 52–53.

В исследовании Г. В. Залевского (1976) обнаружена положительная и статистически значимая связь ригидности с внушаемостью, а П. Лич (*P. Leach*, 1967) выявил негативную связь ригидности с творческим потенциалом личности. Люди, у которых он высокий, отличаются гибкостью мышления, независимостью в суждениях, отрицанием социальных стереотипов и склонностью к сложным формам выражения своих эстетических предпочтений.

4.9. Психологический портрет субъекта затрудненного общения

Как отмечает В. А. Лабунская (2003), субъект затрудненного общения — это многовариантный феномен. Действительно, разными авторами выделяются разные характеристики человека, затрудняющие процесс общения.

Так, на основе параметров субъективности — объективности трудностей общения В. Н. Куницына (1991, 1995) выделила три вида затруднений в общении (трудности, барьеры и нарушения), отличающиеся соотношением субъективной неудовлетворенности общением и степени тяжести объективных последствий их негативного влияния на развитие участников общения. В одном случае человек стремится к общению, имеет такую возможность, но не умеет это делать, так как он невоспитан, беззастенчив, проявляет эгоцентризм, и это приводит к его отвержению. В другом случае субъектом затрудненного общения выступает человек, который умеет общаться, имеет такую возможность, но не хочет этого вследствие своей глубокой интровертированности, самодостаточности, отсутствия потребности в общении. Человек, создающий барьеры в общении, имеет другой набор характеристик: предубежденность, ригидность восприятия другого, следование предрассудкам и стереотипам. Субъект затрудненного общения, привносящий нарушения в процесс общения, отличается подозрительностью, завистливостью, эгоцентризмом, тщеславностью, себялюбием, ревностью, высоким уровнем фрустрации межличностных потребностей.

Нарушения общения связывают с установкой человека на унижение другого, ущемление его интересов, подавление и властвование над ним. У такого субъекта затрудненного общения проявляется агрессивно-обесценивающий стиль обще-

ния, выражающийся в запугивании и покорении другого, в бесконечной насильственной конкуренции с ним по типу «ты или я».

Соотнесение субъективных показателей затрудненного общения со структурными компонентами общения представлено в табл. 4.1.

Таблица 4.1. Затруднения в реализации структурных компонентов общения

Компонент общения	Затруднения в общении
Перцептивный	Неумение вникать в процессы и состояния окружающих. Невозможность видеть мир глазами другого человека. Неадекватность воссоздания представлений и содержания воздействий. Стереотипизация восприятия окружающих и искажение качеств личности партнера общения, «эскалация атрибуции». Преобладание в понимании другого человека оценочного компонента, недифференцированность оценок
Эмоциональный	Преобладание эгоцентрической направленности эмоционального отклика. Свернутость сочувствия и содействия. Неадекватность восприятия эмоционального состояния других. Неприязненное, враждебное, высокомерное, подозрительное отношение к другим. Стремление получать в процессе общения только положительные эмоции
Коммуникативный	Неумение выбрать адекватную форму сообщения. Невыразительность и длительность пауз в речи. Застывшая поза и несоответствие экспрессии речевому поведению. Низкий потенциал коммуникативного воздействия. Использование свернутых форм обращения
Интерактивный	Неумение поддерживать контакт и выходить из него. Стремление больше говорить, чем слушать. Навязывание собственной точки зрения, слепое доказывание своей правоты. Неумение аргументировать свои замечания. Симулирование несогласия в целях дезинформации партнера

ГЛАВА 5

Формы воздействия (влияния) на партнеров общения

Воздействие (или влияние) на партнеров общения может осуществляться преднамеренно и непреднамеренно (человек оказывает влияние на других только фактом своего присутствия). Преднамеренное влияние, как пишет Е. В. Сидоренко (1998), совершается *зачем-то, для чего-то*, т. е. имеет цель, а непреднамеренное — *почему-то,* т. е. имеет только причину (например, обаяние человека).

По существу любое влияние – это напряжение той нашей способности, которая может проявляться и совершенно спонтанно, без всякого усилия с нашей стороны. Это способность психологического излучения. Способность создавать вокруг себя индивидуальное неповторимое поле со своеобразным распределением сил притяжения и отталкивания. Согревания и охлаждения, облегчения и отягощения, успокоения и напряжения. Это поле может электризовать и замораживать других, придавать им энергию или усыплять, вызывать в их душе ощущение блаженства или непреодолимое стремление немедленно уйти.

Люди, несомненно, различаются по природному дару непреднамеренного (непроизвольного) влияния на других. Психологическое излучение некоторых людей является столь сильным, что подавляет слабое излучение других.

Дар влияния, по-видимому, до определенной степени ассоциируется в нашем сознании не только с психологическими, но и с антропометрическими характеристиками человека. Прежде всего это его физические размеры. Что означает выражение «внушительных размеров» голова, рука или даже нога? Что они внушают? Можно предположить, что это уважение, смешанное со страхом. Этот страх быть уничтоженным или подавленным кем-то другим, кто больше и сильнее нас, по-видимому, биологически обусловлен.

Сидоренко Е. В., 1998, с. 132.

Е. В. Сидоренко считает, что «всякий акт влияния, независимо от степени его осознанности и преднамеренности, реализует сознательное или бессознательное стремление человека утвердить факт своего существования и значимость этого существования. Если прямо признавать это, то отпадает необходимость морально-этической оценки влияния, определения его “праведности” или “неправедности”. *Мы влияем потому, что отстаиваем свои интересы, а не потому, что нам открылась*

абсолютная истина и мы почувствовали себя вправе решать за других... Таким образом, всякое влияние *неправедно* в том смысле, что оно диктуется не высшими соображениями Божьего промысла, а собственными потребностями» (1998, с. 133). Заявление, прямо скажем, весьма спорное. Если у меня просят совета, как поступить в той или иной ситуации, я, давая этот совет, преследую свои интересы или стремлюсь утвердить факт своего существования? Исходя из высказанной Е. В. Сидоренко позиции любое воздействие (влияние) становится манипулятивным, неправедным, т. е. безнравственным поступком. Зачем же тогда автор среди различных видов влияния выделяет манипуляцию? Что это не так, читатель может убедиться, прочитав главу 6 «Манипуляция». В то же время Е. В. Сидоренко пишет, что «всякое влияние *правомерно*, потому что каждый человек имеет право выражать свои потребности. Важно лишь признавать, что взаимное влияние — это взаимное выражение своих потребностей и в этой борьбе все в равной степени правы» (там же, с. 133–134). Таким образом, любой безнравственный поступок, оказывающий на кого-то влияние (шантаж, угроза, вымогательство), с точки зрения автора оказывается правомерным.

Но перейдем к рассмотрению различных форм воздействия на партнера по общению. Они могут быть неимперативными и императивными, прямыми и косвенными.

5.1. Неимперативные прямые формы воздействия

К неимперативным прямым формам воздействия на субъекта относятся просьба, предложение (совет), убеждение, похвала, поддержка и утешение.

Просьба

Известный французский композитор Мишель Легран как-то сказал: «Это ненормально, когда ты делаешь то, о чем тебя не просят. Лень — это нормальное состояние». Очевидно, именно для людей с таким темпераментом просьба является мощным стимулятором их активности, выводящим их из «состояния анабиоза». Если же говорить серьезно, то эта форма внешней инициации мотивационного процесса субъекта используется в том случае, когда не хотят придавать воздействию официальный характер или когда кто-то нуждается в помощи. Во многих случаях субъектам (особенно детям и подчиненным) льстит, что вместо приказа, требования старший по возрасту или должности использует форму обращения к ним, в которой проявляется некоторый элемент зависимости просящего от того, к кому он обращается. Это сразу меняет отношение субъекта к такому воздействию: в его сознании может возникнуть понимание своей значимости в возникшей ситуации.

> Милграм и Сабини попросили студентов принять участие в изучении влияния нарушения простейшей социальной нормы: им нужно было обратиться к пассажирам нью-йоркского метро с просьбой уступить им место. К их удивлению, 56% из тех, к кому они обратились с этой просьбой, сразу же встали, не выслушав даже объяснения (*Milgram*, *Sabini*, 1983).
>
> *Майерс Д.*, 2004, с. 262.

В исследовании Дж. Дарли и Б. Латане (*J. Darley*, *B. Latane*, 1968) изучались условия, при которых просьба чаще побуждала людей на улице к оказанию помощи. Выявлено, что имеет значение, с какой просьбой обращались к прохожим. Информационная помощь (о времени, о том, как пройти куда-то, и т. п.) оказывалась чаще, чем материальная. Причем большое влияние оказывала манера обращения. Деньги давали чаще, если сначала спрашивали время или называли себя; в случае, когда говорили о потере кошелька или о необходимости позвонить по телефону, на просьбу откликались две трети прохожих. При этом женщины-просительницы имели больший успех, особенно у мужчин. Деньги давали чаще и в тех случаях, когда просящий был с кем-то.

В одном полевом эксперименте помощница экспериментатора обращалась к студентам, которые стояли в очереди, чтобы воспользоваться библиотечным ксероксом, и спрашивала, не пропустят ли ее вперед. Когда она просто просила оказать ей любезность («Можно мне воспользоваться ксероксом?»), 60% студентов согласились пропустить ее без очереди. Отсюда следует, что на большинство студентов подействовала основная стратегия получения согласия, которая состоит в том, что надо просто попросить об оказании любезности.

Как же можно увеличить эффективность этой стратегии? Другую группу студентов женщина попросила о той же любезности, слегка изменив формулировку просьбы: «Можно мне воспользоваться ксероксом, потому что мне надо сделать несколько копий?» Процентная доля согласившихся резко подскочила, достигнув победного уровня 93%. Очевидно, магическое воздействие оказало слово «потому что». Это слово-ловушка. Оно подразумевает, что у просьбы есть какая-то причина, и как бы «подтверждает», что сейчас последует объяснение этой причины, поэтому включается автоматическая реакция...

Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2000, с. 281.

Просьба оказывает большее влияние на намерения субъекта, если облекается в ясные и вежливые формулировки и сопровождается уважением к его праву отказать, если выполнение просьбы создает ему какие-то неудобства.

Предложение (совет)

Предложить кому-либо что-то — значит представить на обсуждение это что-то как известную возможность (вариант) решения проблемы. Принятие субъектом предлагаемого зависит от степени безвыходности положения, в котором он находится, от авторитетности лица, которое предлагает, от привлекательности предлагаемого, от особенностей личности самого субъекта. Так, применительно к темпераменту человека отмечают следующее: холерик на предложение скорее ответит сопротивлением, сангвиник проявит к нему любопытство, меланхолик ответит избеганием, а флегматик — отказом или затяжкой времени, так как ему нужно разобраться в предложении.

Спрашивать совета — искать одобрения уже принятому решению.

Амброз Бирс

Можно дать другому разумный совет, но нельзя научить его разумному поведению.

Ф. Ларошфуко

Убеждение как форма воздействия на принятие субъектом решения

Убеждение — это метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса. Об этом поэт И. С. Никитин сказал в одном из стихотворений: «Ваши речи мне в душу запали». Убеждение можно считать успешным, если человек становится в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценивая его положительные и отрицательные стороны. Убеждение апеллирует к аналитическому мышлению, при котором преобладают сила логики, доказательность и достигается убедительность приводимых доводов. Убеждение как психологическое воздействие должно создавать у человека *убежденность* в правоте другого и собственную уверенность в правильности принимаемого решения.

Убедить кого-либо — значит добиться с помощью логического обоснования предлагаемого суждения согласия индивида или группы с определенной точкой зрения и такого изменения по сравнению с прежним сознания тех, кто убежден, что они были готовы защищать эту точку зрения и действовать в соответствии с ней.

Шерковин Ю. А., 1973, с. 164–165.

Д. Майерс (2004) отмечает, что успех убеждения зависит от того, кто убеждает («коммуникатор»), что говорит (сообщение), каким образом (способ передачи сообщения) и кому (аудитория). Рассмотрим эти составляющие.

Коммуникатор. Восприятие информации зависит от того, кто ее сообщает, насколько отдельный человек или аудитория в целом доверяют источнику информации. Доверие — это восприятие источника информации в качестве компетентного и надежного. Создать у слушателей впечатление своей компетентности коммуникатор может тремя способами. Первый: начать высказывать суждения, с которыми слушатели согласны. Тем самым он приобретет репутацию умного человека. Второй — быть представленным в качестве специалиста в данной области. Третий — говорить уверенно, без тени сомнения.

Надежность зависит от манеры коммуникатора разговаривать. Люди больше доверяют коммуникатору, когда уверены, что у него нет намерения убедить их в чем-либо. Правдивыми кажутся и те люди, которые защищают то, что идет вразрез с их интересами. Доверие к коммуникатору и убежденность в его искренности

возрастают, если коммуникатор говорит быстро (*Miller et al.*, 1976). Быстрая речь, кроме того, лишает слушателей возможности найти контраргументы.

Если сообщение заслуживающего доверия человека убедительно, то по мере того, как сам источник информации забывается или связь «источник – информация» размывается, его влияние может сойти на нет, а влияние человека, не заслуживающего доверия, по тем же самым причинам может со временем укрепиться (если люди лучше помнят само сообщение, а не причину, по которой сначала недооценили его) (*Cook*, *Flay*, 1978; *Pratkanis et al.*, 1988). Подобное запаздывающее убеждение, начинающее действовать после того, как люди забыли об источнике информации или об его связи с полученной информацией, называется «эффектом спящего».

Майерс Д., 2004, с. 294.

Наличие «эффекта спящего» мне довелось наблюдать, когда я дважды с интервалом в две недели выступал с научным сообщением перед одной и той же аудиторией. При первом выступлении один из слушателей, не согласившись с моими утверждениями, выступил с их критикой. В дискуссии по второму моему выступлению тот же слушатель практически слово в слово в качестве истины повторил то, что в прошлый раз утверждал я и с чем он тогда был не согласен.

Привлекательность коммуникатора тоже влияет на эффективность его убеждающих высказываний. Термином «привлекательность» обозначается несколько качеств. Это и красота человека, и сходство с нами: при наличии у коммуникатора либо того, либо другого информация кажется слушателям более убедительной (*Dion*, *Stein*, 1978; *Pallak et al.*, 1983; *Van Knipperberg*, *Wilke*, 1992; *Wilder*, 1990).

Особенности реципиента. Легче всего поддаются убеждению люди со средним уровнем самооценки (*Rhodes*, *Wood*, 1992). Пожилые люди более консервативны в своих взглядах, чем молодые (*Sears*, 1986). В то же время установки, сформированные в подростковом и раннем юношеском возрасте, могут оставаться на всю жизнь, поскольку впечатления, приобретенные в этом возрасте, глубоки и незабываемы.

В состоянии сильного возбуждения, взволнованности, тревожности реципиента его податливость убеждению увеличивается. Хорошее настроение нередко благоприятствует убеждению, отчасти потому, что оно способствует позитивному мышлению, а отчасти потому, что возникает связь между хорошим настроением и сообщением (*Petty et al.*, 1993). Люди, пребывающие в хорошем настроении, склонны смотреть на мир сквозь розовые очки. В этом состоянии они принимают более поспешные, импульсивные решения, полагаясь, как правило, на косвенные признаки информации (*Bodenhausen*, 1993; *Schwarz et al.*, 1991). Не случайно, очевидно, многие деловые вопросы, например заключение сделок, решаются в ресторане.

Легче поддаются убеждению конформные (подробно об этой особенности человека говорится в разделе 7.3). Женщины более податливы убеждению, чем мужчины. Особенно нерезультативным может оказаться убеждающее воздействие

в отношении мужчин с невысоким уровнем собственного достоинства, остро переживающих, как им кажется, свою бесполезность, отчужденность, которые склонны к одиночеству, агрессивных или подозрительных, нестрессоустойчивых.

Кроме того, чем выше интеллект реципиентов, тем более критично их отношение к предлагаемому содержанию, тем чаще они усваивают информацию, но не соглашаются с ней.

Содержание сообщения. Что сильнее подействует — логика изложения или обращение к эмоциям и чувствам человека? Ответ на это зависит от состава аудитории. Если она состоит из образованных и обладающих аналитическим умом слушателей, то на доводы рассудка их отклик будет бо́льшим, чем на доводы, адресованные сердцу. В противном случае лучше будут восприниматься доводы, обращенные к эмоциям.

Эффективными могут быть убеждения, вызывающие страх. Они более эффективны тогда, когда не только пугают возможными и вероятными негативными последствиями определенного поведения, но и предлагают конкретные способы решения проблемы. Болезни, картину которых нетрудно себе представить, пугают больше, чем болезни, о которых население имеет весьма смутное представление (*Sherman et al.*, 1985).

Однако, используя страх для убеждения, нельзя переходить некую грань, когда этот способ превращается в информационный террор, что часто наблюдается при рекламировании различных лекарств на радио и телевидении. Например, нам с воодушевлением сообщается, сколько миллионов людей во всем мире страдают тем или иным заболеванием, сколько населения по расчету медиков должны этой зимой заболеть гриппом и т. д. И это повторяется не просто изо дня в день, а практически каждый час, причем совершенно не учитывается, что есть легковнушаемые люди, которые начнут выдумывать у себя эти болезни, побегут в аптеку и будут глотать не только бесполезные в данном случае, но и вредные для здоровья лекарства. К сожалению, запугивание при отсутствии еще точного диагноза нередко используется и врачами, что идет вразрез с первой медицинской заповедью «не навреди». При этом не учитывается и то, что источнику информации, лишающей человека душевного покоя, может быть отказано в доверии.

Важно учитывать и то, что когда человека призывают бояться того, что доставляет ему удовольствие, результатом часто становится не изменение поведения, а протест. Вот почему так слабо действует пропаганда борьбы с курением, алкоголизмом, наркоманией, СПИДом.

Убедительнее звучит та информация, которая идет первой (*эффект первичности*). Однако если между первым и вторым сообщением проходит какое-то время, то более сильное убеждающее влияние оказывает второе сообщение, так как первое уже забыто (*эффект новизны*).

> Человек бесхитростный, но увлеченный страстью, может убедить скорее, чем красноречивый, но равнодушный.
>
> *Ф. Ларошфуко*

> Часто убеждением можно сделать больше, чем насилием.
>
> *Эзоп*

Не навязывай никому того, чего не хочешь для себя: вкусы различны.

Б. Шоу

Как передается сообщение (*коммуникационный канал*). Установлено, что доводы (аргументы), приводимые другим человеком, убеждают нас сильнее, чем аналогичные доводы, приводимые самому себе. Самыми слабыми являются доводы, приводимые мысленно, несколько сильнее — приводимые себе вслух, и самые сильные — те, что приводит другой, даже если он это делает по нашей просьбе.

Убеждение может осуществляться двумя методами: дидактическим и сократическим (диалектическим). При первом методе в основном говорит убеждающий, при втором — вовлекается в дискуссию убеждаемый (при этом он может выражать свое несогласие по пунктам, которые кажутся ему неубедительными или неверными).

Формирование убежденности человека может происходить прямо и косвенно (в последнем случае — за счет уменьшения тревожности, неуверенности, сомнений, опасений, неведения). Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером.

Центральным фактором убеждения, особенно во взаимодействии между двумя людьми, является *экспрессия уверенности*. В серии исследований, в которых пары испытуемых выступали в роли присяжных, обсуждающих судебное дело, исследователи обнаружили, что убедившие (т. е. те, кто заставил другого человека изменить свой вердикт) использовали слова, выражающие уверенность, в то время как те, кого удалось убедить, в этих парных убеждающих взаимодействиях были склонны использовать слова, выражающие сомнение.

...Выражение уверенности в речи паралингвистическими средствами является ключевым фактором, от которого зависит убеждение при межличностных взаимодействиях. Однако слишком многословное выражение уверенности может подействовать в противоположном направлении и вызвать у другого человека сопротивление. Вообще те испытуемые-женщины, которым удавалось наиболее эффективно убеждать других, использовали следующую стратегию: они пытались изменить мнение убеждаемого ими человека, но при этом сохранить с ним социальную связь. Для выполнения этой сложной задачи они пользовались тактикой двух видов: 1) выражали уверенность в собственных способностях и доводах, но 2) уменьшали убеждающее давление и пытались снискать к себе расположение, как только становилось ясно, что их победа близка. Поэтому они не только влияли на людей, но и завоевывали себе друзей. Как правило, ни одна из сторон не осознавала, как взаимодействует эта «хитрая» стратегия и механизмы ее осуществления.

Зимбардо Ф., *Ляйппе М.*, 2000, с. 291–292.

Люди ценят собственную свободу и самостоятельность. Поэтому когда социальное давление становится настолько сильным, что возникает реальная угроза их личной свободе, они нередко бунтуют. Вспомните Ромео и Джульетту: противодействие обеих семей только усилило их любовь. Или детей, которые защищают свою свободу и независимость, совершая поступки, противоположные тем, на которых настаивают их родители. Поэтому умные родители, вместо того чтобы командовать детьми, предлагают им выбор: «Пора мыться. Примешь ванну или встанешь под душ?»

Майерс Д., 2004, с. 279.

Выделяют следующие **методы убеждения**:

- *фундаментальный*: представляет собой прямое обращение к собеседнику, которого сразу и открыто знакомят со всей информацией, составляющей основу доказательства правильности предлагаемого;
- *метод противоречия*: основан на выявлении противоречий в доводах убеждаемого и на тщательной проверке собственных аргументов на непротиворечивость с целью предотвратить контрнаступление;
- *метод «извлечения выводов»*: аргументы излагают не все сразу, а постепенно, шаг за шагом, добиваясь согласия на каждом этапе;
- *метод «кусков»*: аргументы убеждаемого делят на сильные (точные), средние (спорные) и слабые (ошибочные); первых стараются не касаться, а основной удар наносят по последним;
- *метод игнорирования*: если изложенный собеседником факт не может быть опровергнут;
- *метод акцентирования*: расставляются акценты на приводимых собеседником и соответствующих общим интересам доводах («ты же сам говоришь...»);
- *метод двусторонней аргументации*: для большей убедительности излагают сначала преимущества, а затем и недостатки предлагаемого способа решения вопроса; лучше если собеседник узнает о недостатках от убеждающего, чем от других, что создаст у него впечатление непредвзятости убеждающего (особенно эффективен этот метод при убеждении образованного человека, малообразованный же лучше поддается односторонней аргументации);
- *метод «да, но...»*: используется в тех случаях, когда собеседник приводит убедительные доказательства преимуществ своего подхода к решению вопроса; сначала соглашаются с собеседником, потом после некоторой паузы приводят доказательства недостатков его подхода;
- *метод кажущейся поддержки*: это развитие предыдущего метода: доводы собеседника не опровергаются, а, напротив, приводятся новые аргументы в их поддержку. Затем, когда у него сложится впечатление о хорошей осведомленности убеждающего, приводятся контраргументы;
- *метод бумеранга*: собеседнику возвращают его же аргументы, но направленные в противоположную сторону; аргументы «за» превращаются в аргументы «против».

В одном исследовании было обнаружено, что когда студентов колледжа просили попытаться изменить чью-либо установку, они говорили быстрее, громче и более гладко и их лицевые экспрессии были более приятными, а время визуального контакта с аудиторией — больше, чем когда их просили просто передать информацию (*Mehrabian*, *Williams*, 1969)... Более того, судьи оценивали сообщения, которым были присущи перечисленные качества, как более убедительные. Было показано, что психологи-консультанты, которые работают наиболее эффективно, на своих консультациях говорят несколько громче, чем их менее эффективные коллеги (*Packwood*, 1974). Физически привлекательные люди, как правило, оказывают на

других большее убеждающее влияние, и, вероятно, не случайно, что скорость и гладкость их речи выше средних показателей, когда они пытаются повлиять на других (*Chaiken*, 1979).

...Давайте теперь посмотрим, что обнаружила группа исследователей, которая в торговом пассаже в Лос-Анджелесе просила покупателей прослушать и оценить аудиозаписи сообщения о вреде употребления кофе, а также высказаться, согласны ли они с этим сообщением (*Miller et al.*, 1976). Покупатели считали, что говоривший заслуживает большего доверия, и чаще соглашались с сообщением после прослушивания той записи, где говоривший произносил сообщение со скоростью выше среднего уровня. Такой же результат был получен во втором эксперименте, который проводился в лаборатории университета.

Быстрая речь создает впечатление, что говорящий заслуживает доверия и является знающим человеком... Кроме того, быстрая речь затрудняет систематическую обработку получаемой слушателем информации.

Зимбардо Ф., *Ляйппе М.*, 2000, с. 297–298.

Убеждение эффективно в следующих случаях:

- когда касается одной потребности субъекта или нескольких, но одинаковой силы;
- когда осуществляется на фоне малой интенсивности эмоций убеждающего; возбужденность и взволнованность интерпретируются как неуверенность и снижают эффективность его аргументации; вспышки гнева, брань вызывают негативную реакцию собеседника;
- когда речь идет о второстепенных вопросах, не требующих переориентации потребностей;
- когда убеждающий сам уверен в правильности предлагаемого решения; в этом случае определенная доза вдохновения, апелляция не только к уму, но и к эмоциям собеседника (путем «заражения») будут способствовать усилению эффекта убеждения;
- когда не только предлагается своя, но и рассматривается аргументация убеждаемого; это дает лучший эффект, чем многократные повторы собственных аргументов;
- когда аргументация начинается с обсуждения тех доводов, по которым легче достичь согласия; нужно добиться, чтобы убеждаемый чаще соглашался с доводами: чем больше поддакиваний удастся получить, тем больше шансов добиться успеха;
- когда разработан план аргументации, принимающий в расчет возможные контраргументы оппонента; это поможет выстроить логику разговора, облегчит понимание оппонентом позиции убеждающего.

Ричард Петти и Джони Качоппо (*Petty*, *Cacioppo*, 1986) создали теорию, согласно которой убеждения формируются одним из двух способов. Когда у людей есть достаточно оснований для системного обдумывания сути информации и когда они способны на это, возникают благоприятные условия для сосредоточенности на аргументах и для реализации прямого способа

убеждения. Если эти аргументы неопровержимы и весомы, вероятность убеждения высока. Если в сообщении нет ничего, кроме легкоопровергаемых аргументов, думающие люди обязательно обратят на них внимание и оспорят их.

Однако иногда сила аргументов не имеет никакого значения. Иногда мы либо не склонны, либо не способны к серьезному размышлению. Если наше внимание отвлечено, если сообщение нам неинтересно или если нам просто некогда, мы вполне можем не обратить должного внимания на содержание сообщения. Вместо того чтобы оценивать убедительность содержащихся в нем доводов, мы можем пойти по косвенному пути к убеждению — сосредоточившись на признаках, которые «запустят механизм согласия» без серьезных размышлений. Когда внимание рассеянно или мы не склонны думать, то привычные и понятные суждения оказываются более убедительными, нежели оригинальные и нестандартные. Так, поговорка «Не складывай все яйца в одну корзину» произведет на занятого своими мыслями или делами человека большее впечатление, чем призыв «Не вкладывайте все средства в одно рискованное предприятие» (*Howard*, 1997).

Конечная цель рекламодателя, проповедника и даже педагога — не просто заставить людей обратить внимание на свое сообщение, а дальше — будь что будет. Как правило, в их задачу входит определенное изменение поведения. Равноценны ли оба способа убеждения с точки зрения достижения этой цели? Петти и его коллеги полагают, что нет (*Petty*, *Haugtvedt*, *Smith*, 1995). Когда люди серьезно размышляют над проблемами и прорабатывают их интеллектуально, они полагаются не только на сам обращенный к ним призыв, но и на собственные мысли, возникшие в ответ на него. Убеждают не столько аргументы, выдвинутые тем, от кого исходит призыв, сколько именно эти мысли. Когда люди серьезно задумываются, а не скользят по поверхности, более вероятно, что любая изменившаяся установка сохранится, выдержит любую атаку и повлияет на поведение (*Petty et al.*, 1995; *Verplaken*, 1991). Так что прямой способ убеждения — более надежный путь к тому, чтобы установки и поведение стали «непоколебимыми», в то время как косвенный способ ведет лишь к временному и неглубокому их изменению.

Майерс Д., 2004, с. 290, 292.

При убеждении целесообразно:

- показать важность предложения, возможность и простоту его осуществления;
- представить различные точки зрения и сделать разбор прогнозов (при переубеждении — включая и отрицательные);
- увеличить значимость достоинств предложения и уменьшить величину его недостатков;
- учитывать индивидуальные особенности субъекта, его образовательный и культурный уровень и подбирать наиболее близкие и понятные ему аргументы;
- никогда прямо не говорить человеку, что он не прав, таким образом можно лишь задеть его самолюбие — и он сделает все, чтобы защитить себя, свою позицию (лучше сказать: «Быть может, я не прав, но давайте посмотрим...»);
- для преодоления негативизма собеседника создать иллюзию, что предлагаемая идея принадлежит ему самому (для этого достаточно лишь навести его на соответствующую мысль и предоставить возможность сделать вывод);

- не парировать довод собеседника тотчас же и с видимой легкостью, он воспримет это как неуважение к себе или как недооценку его проблем (то, что его мучает долгое время, другим разрешено в считанные секунды);
- критиковать в споре не личность собеседника, а приводимые им доводы, спорные или неправильные с точки зрения убеждающего (при этом желательно критику предварить признанием правоты убеждаемого в чем-либо, это поможет избежать его обиды);
- аргументировать максимально ясно, периодически проверяя, правильно ли вас понимает субъект; аргументы не растягивать, так как это обычно ассоциируется с наличием у говорящего сомнений; короткие и простые по конструкции фразы строить не по нормам литературного языка, а по законам устной речи; использовать между аргументами паузы, так как поток аргументов в режиме монолога притупляет внимание и интерес собеседника;
- включить субъекта в обсуждение и принятие решения, так как люди лучше перенимают взгляды, в обсуждении которых принимают участие;
- противопоставлять свою точку зрения спокойно, тактично, без менторства.

Джонат Фридман и Дэвид Сирз продемонстрировали, насколько трудно убедить людей (*Freedman*, *Sears*, 1965). Одну группу старшеклассников они предупредили о том, что им предстоит присутствовать на лекции «Почему не следует разрешать подросткам водить машину?», другую — нет. Предупрежденные ученики остались при своем мнении, непредупрежденные согласились с лектором.

Когда атакуются установки заинтересованных людей, необходима внезапность. Стоит предоставить таким слушателям несколько минут – и они готовы к защите (*Chen et al.*, 1992; *Petty*, *Cacioppo*, 1977, 1979).

...Вероятность вербального убеждения возрастает, если отвлечь внимание людей чем-либо ровно настолько, чтобы помешать им собраться с мыслями и найти контраргументы (*Festinger*, *Maccoby*, 1964; *Keating*, *Brock*, 1974; *Osterhaus*, *Brock*, 1970).

Майерс Д., 2004, с. 316.

Как тут не вспомнить один из приемов, который использовали в советское время хитрые руководители подразделений, когда шли в Министерство решать какие-то вопросы: они брали с собой красивых молодых сотрудниц. Как правило, в этом случае вопросы решались успешно. Вероятно, убеждаемость начальства повышалась за счет отвлечения на красивую женщину.

Некоторые люди обладают даром убеждения, в частности, по отзывам многих, таким был Гитлер. Вот что пишет Иоахим Риббентроп, министр иностранных дел фашистской Германии: «Когда он (Гитлер) хотел привлечь кого-нибудь на свою сторону или добиться чего-нибудь от собеседника, он делал это с непревзойденным шармом и искусством убеждать. Я видел, как к нему входили сильные личности, министры и гауляйтеры, даже сам Геринг, распираемые желанием немедленно "открыть фюреру истину". Они были полны решимости со всей категоричностью

заявить ему, что вот-вот произойдет катастрофа и они не могут взять на себя ответственность, если то или иное его распоряжение не будет отменено. А через полчаса выходили от него сияющие и довольные и зачастую с такой же убежденностью отстаивали точку зрения Гитлера, нередко противоречащую той, которую они хотели ему высказать» («Мемуары нацистского дипломата». Смоленск, 1998. С. 55–56).

Похвала

Одним из видов положительных воздействий на человека является похвала, т. е. одобрительный отзыв о нем, высокая оценка его труда или поступка. Каждый человек испытывает потребность в похвале. Но, как отмечает Н. Н. Обозов, существуют различия между полами в отношении к похвале. Женщина испытывает потребность, чтобы ее работа была отмечена окружающими. Поэтому домохозяйки и женщины, находящиеся на пенсии, часто страдают от неудовлетворенной потребности в признании, невнимания членов семьи и недооценки их труда (А. Келам, И. Эббер, 1985).

Мужчина тоже любит быть похваленным за свой труд, но в то же время если он уверен, что выполнил работу хорошо, то высокое мнение о себе он будет иметь даже в том случае, если его работа не будет признана другими. Следовательно, мужчины более независимы в самооценках от мнения окружающих.

Поддержка и утешение

Слова поддержки могут убеждать, приободрять, воодушевлять, успокаивать, утешать или веселить. Поддерживать — не значит делать ложные утверждения или говорить людям то, что они хотят услышать. Когда слова поддержки не согласуются с фактами, они могут вызвать деструктивное поведение.

Утешить означает помочь человеку позитивнее воспринимать себя и свое положение. Утешение связано с эмпатическим реагированием на неудачу или горе собеседника и показывает, что его понимают, сочувствуют ему и принимают его. Утешая, оказывают *поддержку* собеседнику, успокаивают его.

В своих исследованиях Брант Бурлесон (*Burleson*, 1994) точно определил стратегии утешения как сообщения, цель которых – снижение или облегчение эмоционального дистресса у других людей. Ученый ограничил свои работы наблюдениями за утешением в случаях легких или средних стрессов или огорчений, которые являются следствием повседневных событий. Он решил не изучать утешение в ситуациях выраженной депрессии или глубокого горя из-за их экстраординарности...

Вначале Бурлесон сотрудничал с Джеймсом Л. Эпплгейтом, который разработал метод определения утонченности отдельных утешающих сообщений. К утонченным сообщениям относились понятные, искусно сделанные и признающие правоту чувств другого человека. Утонченные стратегии утешения также были ориентированными на слушателя (направленными на выявление чувств находящегося в дистрессе), менее оценивающими, уделяли больше внимания чувствам, чаще принимали точку зрения другого человека и предлагали объяснения чувствам, испытываемым другим человеком.

На более поздних этапах Бурлесон и его коллеги обратили большее внимание на анализ результатов утешения. Предшествовавшие исследования оценивали лишь сиюминутное снижение дистресса, испытываемого собеседником. Бурлесон полагал, что эффект утешения выходит за рамки этого простого, «инструментального» эффекта. Он выдвинул теорию, согласно которой эффективное утешение не только помогает другому человеку лучше справляться с проблемами, но также полезно утешаемому. По представлениям Бурлесона, утешая других, мы повышаем свою самооценку и больше нравимся окружающим. Наконец, Бурлесон считал, что у тех, кто может ободрить другого человека, отношения с людьми более долговременные.

Проведенное Бурлесоном исследование эмоциональной динамики дало новое понимание утешения как процесса общения, который (в идеале) помогает находящимся в дистрессе понять смысл произошедшего, определить свои чувства и заново оценить огорчившую ситуацию.

Вердербер Р., Вердербер К., 2007, с. 139.

Считается, что утешение лучше получается у женщин, и что утешение — это женское искусство. Однако, как пишут Р. Вердербер и К. Вердербер, ссылаясь на ряд авторов, мужчины и женщины склонны использовать если не идентичные, то, по крайней мере, очень сходные правила в оценке чуткости и эффективности эмоциональной поддержки. Таким образом, мужчины и женщины одинаково смотрят на утешение, но по-разному его осуществляют. Мужчины больше сосредоточены на поступках, а женщины — на переживаниях. Мужчины лучше, чем женщины, утешали в случаях, связанных с достижениями (например, с неполучением повышения). С другой стороны, у мужчин не получается утешать так чутко и эффективно, как у женщин.

5.2. Внешнее внушение

Внешнее внушение понимается как психологическое воздействие одного человека (*суггестора*) на другого (*суггерента*), осуществляемое с помощью речи и неречевых средств общения и отличающееся сниженной аргументацией со стороны суггестора и низкой критичностью при восприятии внушаемого содержания со стороны суггерента.

При внушении суггерент верит в доводы суггестора, высказываемые даже без доказательств. В этом случае он ориентируется не столько на содержание внушения, сколько на его форму и источник, т. е. на суггестора. Внушение, принимаемое суггерентом, становится его внутренней установкой, которая направляет и стимулирует его активность при формировании намерения.

Польский психотерапевт К. Обуховский (1972) считает, что мотив человеку можно внушить, подсказать. Однако приводимые им примеры скорее свидетельствуют о том, что эти подсказки внушают не мотивы как сложные целостные образования, а те действия, поступки, которые могут снять возникшее напряжение во взаимоотношениях (например, совет откровенно поговорить, подарить цветы и т. д.). То есть в лучшем случае психотерапевт помогает пациенту правильно

сформулировать проблему (понять ее причину), корректирует способы достижения цели, облегчает принятие решения, т. е. влияет на процесс мотивации, но не определяет его целиком, не «задает» в готовом виде пациенту тот или иной мотив. Он способствует лишь рациональному использованию пациентом в процессе мотивации «внутреннего фильтра» и формулированию цели, адекватной ситуации. Психотерапевт предлагает иной аргумент (мотиватор), помогающий самому пациенту найти правильное решение. Пациент принимает аргументы (доводы) психотерапевта либо в силу их убедительности, либо в силу изменения своего состояния (успокоения).

Существуют три формы внушения: сильное уговаривание, давление и эмоционально-волевое воздействие. По критерию наличия цели и применяемых суггестором для внушения усилий выделяют *преднамеренное* и *непреднамеренное* внушение. Первый вид внушения характеризуется наличием конкретной цели: суггестор знает, что и кому он хочет внушить. В зависимости от особенностей суггерента внушающий подбирает наиболее эффективный в данной ситуации прием внушения. Второй вид внушения характеризуется тем, что суггестор не ставит перед собой цель внушить суггеренту ту или иную мысль, действие или поступок (например, веру или неверие в свои силы), но своим поведением, ненароком брошенной фразой воздействует на суггерента. Характерной особенностью непреднамеренного внушения является то, что человек, производящий его, сам может этого и не подозревать.

Интересен случай, когда один боксер прогнозировал успех или неудачу своего поединка по поведению тренера перед боем: если тот был неуверен в победе своего ученика, то, волнуясь, поправлял галстук. Обозначаемая таким образом неуверенность тренера передавалась и боксеру, который в таких ситуациях действительно часто проигрывал.

По содержанию внушение определяют как *специфическое* и *неспецифическое*. Непосредственное отношение к мотивации имеет только специфическое внушение, так как с его помощью суггеренту внушаются конкретные мысли, действия и поступки. Неспецифическое внушение влияет на те или иные психические состояния, настроение (эмоциональный подъем или спад и т. п.).

По способу воздействия внушение делится на *прямое* (открытое) и *косвенное* (закрытое). Первое характеризуется открытостью цели внушения, императивностью, прямой направленностью на конкретного человека. Фразы отличаются однозначностью, безапелляционностью, твердостью, произносятся настойчивым, не допускающим сомнений тоном. Для усиления воздействия используются невербальные средства: немигающий взгляд в глаза суггерента, наклон вперед. Прямое внушение применяется, если человек не оказывает сопротивления или если оно не очень большое. Косвенное внушение характеризуется опосредованным воздействием на суггерента. Содержание внушения включается в передаваемую информацию в условном или скрытом виде. Используются более мягкие формулировки, меньшие категоричность и давление, чем при прямом внушении. Этому виду внушения сопротивляющийся, самоуверенный, эгоцентричный суггерент поддастся быстрее, чем прямому внушению. Таким образом, косвенное внушение, как отмечает А. Г. Ковалев (1969), является внушением «окольным путем», напри-

мер в форме намека, когда мысль подбрасывается мимоходом, но достаточно определенно. Намек может осуществляться поведением суггестора, его вопросом или утверждением о чем-то, связанном с элементами побуждения, просьбой о совете и т. д. Однако при косвенном внушении суггерент приходит к решению сам.

Приемами косвенного внушения могут быть и следующие:

- суггеренту рассказывают о других лицах или событиях, при этом ключевая фраза или повороты сюжета акцентируются с различной интенсивностью и «прозрачностью»;
- в присутствии суггерента обращаются к другим лицам, а текст содержит фразу или сюжет, намекающие на определенные выводы или действия, которые он должен сделать;
- высказывание в условной форме: «если... (совершить какие-то действия), то... (результат будет таким-то)»; такая форма может быть воспринята двояко: так, как сказано, и инверсивно, т. е. если действие не совершить, то результат будет противоположным;
- использование неоконченных фраз, силлогизмов; окончание додумывает суггерент либо по аналогии, либо, при интонационной остановке, исходя только из мелодики фразы;
- произнесение ключевой фразы и сразу за ней отвлекающего текста, не дающего возможности осмыслить первую фразу и сделать вывод, а загоняющего его в подсознание.

Условия успешности прямого внушения. Поскольку при внушении общение происходит между внушающим (внушающими) и внушаемым, успех этого процесса зависит, как уже говорилось, от особенностей того и другого лица (рис. 5.1).

Отношения между суггестором и суггерентом: доверие — скепсис, зависимость — независимость, доброжелательность — враждебность — существенно влияют на успешность внушения. Способствует успешному внушению установление эмпатического сопереживания, душевного резонанса, близких межличностных отношений, доброжелательной, дружественной атмосферы, т. е. всего того, что называют раппортом. Для установления раппорта используются следующие средства: расширенное информирование суггерента, детализация текста суггестора,

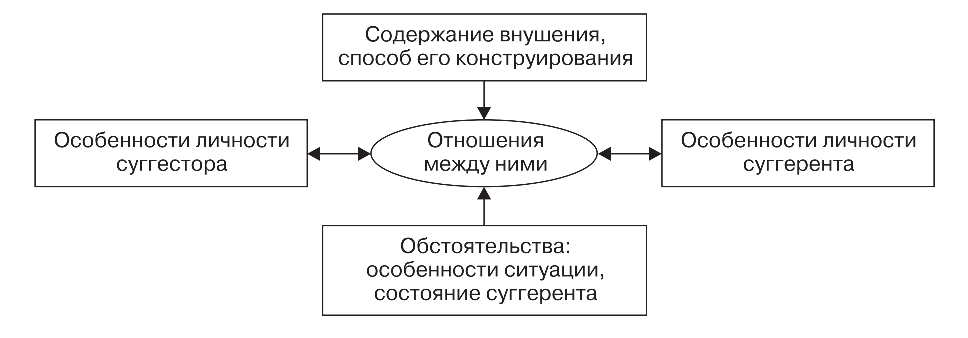


Рис. 5.1. Факторы успешности внушения

спокойная доброжелательная уверенность, открытые жесты, мягкая эмоциональная манера внушения.

Содержание внушения, способ его конструирования. Внушение не действенно, если его содержание противоречит морали и мировоззрению суггерента. Усиливают эффект внушения сочетание логических и эмоциональных компонентов, использование информации, подтверждающей взгляды, к которым склонен, с которыми согласен суггерент.

Обстоятельства, при которых происходит внушение, существенно влияют на его эффективность. Повышают эффект внушения (внушаемость) низкий уровень осведомленности суггерента в обсуждаемом вопросе, малая степень значимости для него этого вопроса, отсутствие опыта поведения в данной обстановке, дефицит времени для принятия решения, неожиданность сообщения. Кроме того, имеет значение состояние суггерента.

Особенности личности суггестора, внушающее воздействие которого может быть в данной ситуации наибольшим, следует учитывать при его выборе. При этом целесообразно обращать внимание на его обаяние, склонность к доминированию (то, что в быту обозначают как «сильный характер»), к демонстрации своего интеллектуального превосходства. Но главной характеристикой является авторитетность суггестора, которая складывается из следующих моментов:

- его социальный статус;
- принадлежность его к референтной для суггерента группе;
- наличие прежних заслуг, опыта; ореол известности;
- мнение окружающих о нем как о высоконравственной справедливой личности;
- обладание тем или иным видом власти (власти вознаграждения, принуждения, знатока и т. д.);
- престиж используемых им источников информации;
- таинственность его образа, приписывание ему особых способностей или возможностей.

Для хорошего суггестора характерны такие особенности, как желание много говорить, непосредственность, уверенность, свобода поведения, внешнее и внутреннее спокойствие, актерство, исполнение роли в процессе внушения.

В зависимости от ситуации и своих особенностей суггестор может использовать четыре варианта поведения: «неоспоримый авторитет», интеллектуальный, эмоциональный и пассивный. При первом варианте суггестор всем своим поведением должен показать, что он нисколько не сомневается в своей правоте, при втором — должен подробно аргументировать свою позицию, при третьем — использовать потребность суггерента в симпатии, безопасности и хорошем самочувствии, при четвертом — заверять суггерента, что без его помощи ничего не сможет сделать, создавая иллюзию, что тот все делает сам.

Особенности личности суггерента также существенно влияют на эффект внушения ему той или иной точки зрения, на учет при этом того или иного обстоятельства. К таким особенностям прежде всего относятся внушаемость, конформность, негативизм, о которых говорилось в предыдущей главе.

5.3. Императивные прямые формы воздействий

К императивным прямым формам воздействия относятся приказы, требования, запрещения и принуждение.

Приказ, требование, запрет

Приказ — официальное распоряжение того, кто облечен властью.

Требование — это выраженная в решительной, категоричной форме просьба о том, что должно быть выполнено, на что требующий имеет право.

Запрет — форма воздействия, при которой человеку не позволяют что-либо делать, использовать.

Эти формы воздействия могут использоваться в случаях, когда один человек имеет право распоряжаться поведением другого (других). При этом надо учитывать, что эти формы воздействия психологически воспринимаются субъектом как проявление другим своей власти, как принуждение, и даже в ряде случаев — как насилие над своей личностью. Естественно, это приводит к внутреннему сопротивлению выдвигаемым требованиям и запретам, так как человек не хочет быть послушной игрушкой в руках другого. Он хочет, чтобы требования имели для него определенную значимость, отвечали бы имеющимся у него потребностям, установкам, моральным принципам.

Теория психологического реактивного сопротивления, суть которой заключается в том, что люди действительно ведут себя так, чтобы защитить собственное ощущение свободы, находит подтверждение в экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что попытки ограничить свободу индивида нередко заканчиваются антиконформным «эффектом бумеранга» (*Brehm*, *Brehm*, 1981; *Nail et al.*, 2000)... Представьте себе, что кто-то останавливает вас на улице и просит подписать воззвание в защиту чего-то, по отношению к чему у вас нет четкой позиции. Пока вы размышляете, подходит еще один человек и говорит, что «следует запретить собирать подписи под такими воззваниями». Согласно теории реактивного сопротивления, подобная неприкрытая попытка ограничить вашу свободу лишь увеличит вероятность того, что вы поставите подпись. Именно это и наблюдала Мадлен Хейлман, когда проводила подобный эксперимент на улицах Нью-Йорка (*Heilman*, 1976).

Майерс Д., 2004, с. 280.

Снять эту негативную реакцию можно путем тщательной *аргументации* выдвигаемого требования. Это способствует осознанному, а не слепому выполнению требования, особенно когда удается придать ему смысл общественной и личной ценности. Тогда требование из внешнего побудителя становится внутренним.

Аргументация должна снять с требования окраску волевого воздействия старшего по должности или положению и придать ему характер общественных норм, принятых всеми членами общества. Чем основательнее аргументация, чем большее общественное значение она имеет, тем сильнее доверие субъектов к требованию и тем большее желание возникает его выполнить, особенно у детей. Аргументация

взрослых типа «Дети должны нас слушаться, потому что они дети» последними не принимается.

Аргументации можно придать любой характер: гражданский, нравственный, эстетический, даже эгоистический. Каждое требование может быть аргументировано по-разному, в зависимости от обстоятельств. Однако при выдвижении аргументации, особенно в педагогической деятельности, следует учитывать ряд общих правил:

- аргументация не должна превращаться в постоянное чтение морали, назидание, наставление; превращенная лишь в прямое разъяснение, она изживает себя, при этом профанируется ее смысл;
- аргумент, хотя и может быть заготовлен, должен выглядеть экспромтом; в связи с этим нельзя повторять уже высказанную раз аргументацию в прежнем виде, надо для нее найти новую форму;
- строя аргументацию, необходимо учитывать возрастные, половые и личностные особенности субъекта;
- нельзя использовать аргументацию-угрозу — она не дает возможности увидеть в требовании социальный смысл; больше того, субъект начинает расценивать это как вседозволенность людей, занимающих более высокое административное положение, как проявление сущности общественной жизни.

...Существует возможность использовать начальную уступку как часть чрезвычайно эффективной методики получения согласия. Эту простую методику можно назвать методикой «отказ – затем отступление». Она также известна как методика «как открыть дверь, которую захлопнули перед твоим носом». Предположим, вы хотите заставить меня подчиниться определенному требованию. Ваши шансы могло бы повысить предъявление ко мне сначала более серьезного требования, которое я, вероятнее всего, отклонил бы. Затем, после того как я отказался, вы предъявляете менее серьезное требование, то самое, в выполнении которого мной вы были все время заинтересованы. Если вы умело структурировали свои требования, я буду рассматривать ваше второе требование как уступку по отношению ко мне и захочу ответить уступкой со своей стороны, причем единственная открытая для меня возможность сделать это немедленно – согласиться выполнить ваше второе требование.

...Описанную методику часто используют люди, ведущие переговоры в сфере трудовых отношений. Эти люди начинают с выдвижения крайних требований, в выполнении которых они вовсе не заинтересованы. Затем они якобы отступают посредством серии кажущихся уступок и таким образом добиваются реальных уступок от противоположной стороны. Может показаться, что чем выше изначальное требование, тем эффективнее процедура, поскольку в этом случае больше возможностей для иллюзорных уступок. Однако это верно лишь до определенного предела. Исследование, проведенное в Бар-Иланском университете в Израиле, показало, что если первоначальные требования являются настолько трудновыполнимыми, что выглядят необоснованными, тактика оборачивается против тех, кто ею пользуется (*Schwarzwald*, *Raz*, *Zvibel*, 1979). В таких случаях тот, кто выдвигает слишком высокие требования, представляется нечестным. Любое последовательное отступление от совершенно нереалистичной изначальной позиции не имеет вида подлинной уступки и поэтому не приводит к ответной уступке.

Чалдини Р., 1999, с. 51–52.

Принуждение

Принуждение используется обычно в тех случаях, когда другие формы воздействия на мотивацию и поведение субъекта оказываются недейственными или когда нет времени, чтобы их использовать. Принуждение выражается в прямом требовании согласиться с предлагаемым мнением или решением, принять готовый эталон поведения и т. д. при несогласии субъекта с этим.

Принуждение действенно только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет первого облегчает выполнение распоряжения. Как постоянная форма воздействия на субъекта принуждение мало пригодно, но и полностью от него отказываться, особенно в воспитательном процессе, нецелесообразно.

Положительной стороной принуждения является то, что оно может способствовать снятию конфликтной ситуации на данном отрезке времени и выполнению субъектом необходимых действий. Кроме того, это один из способов воспитания чувства долга. «Человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет», — писал К. Д. Ушинский (1974, с. 478).

5.4. Дисциплинарные меры воздействия

К ним относятся устное и письменное предупреждение, устный и письменный выговор и наказание. Они используются при официальных деловых отношениях в случае какого-либо проступка учащегося, сотрудника, военнослужащего и т. п. Хотя этимологически предупреждение, выговор и наказание близки, если не синонимичны, на практике они означают различные степени дисциплинарных воздействий. *Предупреждение* является самым мягким дисциплинарным воздействием. Если говорить бюрократическим языком, это «поставить на вид». Оно означает, что в следующий раз воздействие будет более строгим. *Выговор* как раз и является таковым. Он оформляется приказом руководителя, заносится в личное дело и является основанием для увольнения работника. *Наказание* предполагает лишение человека чего-либо значимого для него (если это ребенок — лишение прогулки, просмотра кинофильма и т. п.; служащий — лишение премиальных, отпуска в летнее время и т. д.; военнослужащий — увольнения в выходные дни и т. п.; высшей мерой наказания является лишение свободы).

Мера дисциплинарных воздействий определяется тяжестью проступка с учетом возраста провинившегося, масштаба содеянного им и других факторов.

5.5. Угрозы (запугивание)

Еще одним способом воздействия на человека являются угрозы. Угроза — это обещание причинить человеку неприятность, зло. Ее используют, чтобы вызвать у человека тревогу или страх: встревоженный, и тем более напуганный, человек легко поддается чужому влиянию.

Запугивание может быть как явным («Если не одумаешься, то останешься на второй год», — говорит учитель школьнику), так и скрытым (например, когда родители говорят ребенку: «Если не будешь есть кашку, то не вырастешь», это угроза для ребенка, так как он хочет вырасти).

Как фактор межличностного влияния запугивание наиболее распространено в таких социальных взаимоотношениях, разрыв которых труден или невозможен (армия, семья, учебные заведения, тюрьма).

Использование запугивания (угрозы) менее эффективно, чем лесть, так как страх, вызванный угрозой, как правило, скоротечен, а головокружение, вызванное постоянной лестью, может продолжаться долго. С другой стороны, тревогу и страх вызвать легче, чем обольстить человека.

Почему запугивание может быть недейственным

Большинство лекций... на противоалкогольные темы посвящено разъяснению вредных, опасных последствий употребления спиртных напитков. При этом каждый специалист – кто с помощью статистики, кто оперируя примерами – пугает своих слушателей, что им грозит рождение слабоумных детей, распад семьи, ожирение сердца, цирроз печени, несчастный случай на производстве или на улице, психиатрическая больница или тюрьма. И хотя все эти и многие другие опасности ничуть не преувеличены, но они носят не абсолютный, а вероятностный, статистический характер. И поэтому человек, особенно склонный к излишествам в употреблении спиртного (т. е. как раз тот, у кого риск пострадать больше), думает: «Может быть, все это и так, но ко мне не относится». Более того, когда однажды в выступлении сотрудника ГАИ прозвучало, что каждый третий из пострадавших в дорожно-транспортных происшествиях оказался в состоянии опьянения, нашлись защитники зеленого змия, которые то ли всерьез, то ли в шутку стали доказывать, что трезвым на улице быть опаснее, так как две-то из трех жертв были трезвыми.

Линчевский Э. Э., 1982, с. 26.

Используется также «невинный» шантаж (дружеские намеки на промахи, ошибки, допущенные адресатом в прошлом; шутливое упоминание «старых грехов» или личных тайн адресата).

5.6. Самовосхваление и самоназидательность

Чтобы воздействовать на других людей путем своего авторитета, некоторые люди прибегают к *самовосхвалению*. Иногда это приводит к нужному эффекту: люди начинают более уважительно относиться к такому человеку (вспомним Хлестакова из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор»). Однако чаще всего «саморекламщик» добивается обратного эффекта. «Раскусив» его, люди начинают воспринимать его как пустого, назойливого, недалекого и самовлюбленного хвастуна или как человека с низкой самооценкой. Поэтому к этому приему воздействия на других нужно подходить осторожно. Его эффективность зависит от многих факторов, но прежде всего от чувства меры и здравого смысла.

Самоназидательность преследует цель вызвать у других чувство вины. Для этого человек ставит в пример самого себя: «Я в твои годы...» — говорят родители своим детям, указывая на свои достижения. Человек, репрезентирующий себя как образец для подражания, стремится подчеркнуть свою примерность, образцовость мыслей и поступков, чтобы собеседник на его фоне осознал собственную никчемность и вину за нее.

Расчет здесь состоит в том, что человеку неприятно испытывать чувство вины, он стремится избавиться от этого переживания, хочет «загладить вину» и поэтому становится легко управляемым. И не случайно, по мнению В. Райха (1997), в патриархальных семьях при воспитании детей специально культивируется чувство вины, чтобы они стали покорными и управляемыми.

5.7. Критика

Критика — это обсуждение, разбор чего-нибудь с целью вынести оценку, выявить недостатки; отрицательное суждение о чем-нибудь, указание недостатков (С. И. Ожегов).

Люди очень чувствительны к малейшим намекам на критику. Писатель Ларри Кинг по этому поводу говорит, что писателя критический отзыв огорчает гораздо больше, чем хвалебный радует. Происходит это потому, что вообще негативная информация для людей оказывается более значимой, чем позитивная, так как, будучи менее обычной, она привлекает к себе больше внимания (*Yzerbyt*, *Leyens*, 1991). Результаты голосования на выборах зависят не столько от того, как повлияли на избирателей достоинства кандидатов, сколько от того, как повлияли их недостатки (*Klein*, 1991). Отсюда и «грязные» предвыборные технологии.

Это не значит, что критику как способ воздействия на людей надо исключить. Но используя ее, нужно учитывать, в какой форме она должна прозвучать, в какое время и в каком месте. Хорошие тренеры никогда не критикуют своих спортсменов сразу после игры, когда эмоции еще не остыли. Они откладывают «разбор полетов» на следующий день, на «холодные головы». Иначе они могут выступить с необоснованной критикой, зря обидеть спортсмена.

Как воспринимать критику

Нам нередко приходится выслушивать критические замечания в свой адрес. Давно известно, что критика становится полезной лишь тогда, когда люди, которым она адресуется, имеют определенные установки на ее восприятие. Их можно свести к следующим положениям:

- Критика в мой адрес — мой личный резерв совершенствования.
- Объективно критика — это форма помощи критикуемому в поисках и устранении недостатков в работе.
- Критика в мой адрес — это указание направлений совершенствования того дела, которым я занимаюсь.
- Нет такой критики, из которой нельзя было бы извлечь пользы.

- Всякое приглушение критики вредно, так как «загоняет болезнь внутрь» и тем затрудняет преодоление недостатка.
- Конструктивное (с установкой на улучшение дела) восприятие критических замечаний не может зависеть от того, какими мотивами критикующий руководствовался (важно, чтобы была верно указана суть недостатка).
- Деловое восприятие критики не должно зависеть от того, кто (какой человек, с какими целями) высказывает критические замечания.
- Восприятие критики не должно зависеть от того, в какой форме она преподносится; главное, чтобы были проанализированы недостатки.
- Критика в мой адрес делает меня сильнее, так как позволяет увидеть и устранить то, что мешает мне достичь успеха и на что я сам мог и не обратить внимания.
- Главный принцип конструктивного восприятия – все, что я сделал, можно сделать лучше.
- Ценнейшая способность – уметь отыскивать в критике рациональное зерно даже тогда, когда оно с первого взгляда не просматривается.
- Любая критика требует размышлений: как минимум – о том, чем она вызвана, как максимум – о том, как исправить положение.
- Польза критических замечаний состоит в том, что они анализируют и сферы работы, не затрагиваемые в обсуждении.
- Первый шаг правильного восприятия критики – фиксация; второй – осмысление и выявление возможности использовать для дела; третий – исправление недостатка; четвертый – создание условий, исключающих его повторения.
- Меня критикуют – значит верят в мои способности исправить дело и работать без сбоев.
- Если критика в мой адрес отсутствует – это показатель пренебрежения ко мне как к работнику.
- Наиболее ценная критика указывает на реальные ошибки того, кто, как кажется, работает хорошо.
- Критика возможных негативных последствий принятых мною решений – предпосылка своевременного предотвращения сбоев в работе.
- Умение увидеть в задаваемых вопросах критическое содержание – важная способность сотрудника и условие обнаружения слабых мест в организации дела.
- Подлинно деловое поведение человека предполагает умение выявить критическое отношение к своим действиям и поступкам даже тогда, когда открытая критика отсутствует.

Целуйко В. М., 2007, с. 284–285.

5.8. Слухи и сплетни

Слухи – это специфический вид неформальной межличностной коммуникации, это сообщение (исходящее от одного или более лиц) о некоторых событиях, официально не подтвержденных, устно передающееся в массе людей от одного чело-

века к другому (доля таких слухов среди всех составляет 68% — А. Т. Хлопьев, 1996). Слухами могут быть сообщения как о реальных, так и вымышленных событиях, важных для определенной социальной группы. Предметом слухов может быть и какой-то человек (герой), чья личность является социально значимой.

Слухи — это средство психологического воздействия на изменение мнений, отношений, настроений, поведения. Слухи могут использоваться для укрепления авторитета их распространителей, вызывания недоверия людей друг к другу, порождения сомнений разного рода. Н. Ронин (1999) отмечает и другие целевые назначения слухов: оптимальное распространение правды, создание определенного мнения о событии, ситуации или человеке; подготовка окружающих (путем притупления их реакции) к намеченному деянию; выяснение отношения людей к сообщаемому; разжигание смуты, страха, неуверенности.

Способствуют распространению слухов недостаток информации, субъективная неоднозначность событий. Они или возникают стихийно, или фабрикуются и распространяются целенаправленно.

Б. В. Дубинин и А. В. Толстых (1993) отделяют слухи от других информационно-психологических явлений. Так, высокая степень обобщенности отличает их от сплетен, доноса, дезинформации; привязка ко времени и среде своего возникновения — от байки, поверья; наличие свежей новости — от легенды, анекдота; неофициальность — от официальной информации.

Люди распространяют слухи только тогда, когда они способствуют удовлетворению какой-либо потребности. К их числу относятся *утилитарные потребности*, которые связаны с достижением определенных целей (укрепление позиций в группе, ослабление или вывод из борьбы конкурента, формирование определенных мнений; по существу это акт агрессии, направленный на других, чтобы причинить им боль). Другой целью распространения слухов может быть потребность помочь другим людям, предупредить их о возможной опасности или неприятности.

Потребность в престиже удовлетворяется в том случае, когда владение эксклюзивной информацией повышает престиж человека. Это проявление *эксгибиционизма*, т. е. потребности обратить на себя внимание, выделиться, похвастаться своей осведомленностью. У слушателей создается впечатление о вхожести этого человека в референтную для них группу. Сам же распространитель слухов испытывает удовлетворение от их распространения, от реакции людей на распространяемый слух и для усиления этого эффекта «творчески» обогащает всякими деталями и подробностями свое сообщение. Это характерно для людей, которые не удовлетворены своим социально-психологическим статусом и которые не нашли своего места в жизни (А. М. Столяренко, 2002).

Потребность в снижении собственной тревожности тоже удовлетворяется с помощью слухов. Распространяя тревожащие самого человека слухи, он надеется на их опровержение другими людьми, что поможет снизить собственные сомнения и беспокойство.

Наконец, с помощью слухов удовлетворяются *познавательные потребности и интересы*. Особенно показательно в этом плане общение болельщиков в Интернете по поводу перехода или покупки тех или иных игроков в любимую команду во время трансферного окна. Причем распространению этих слухов способствуют печатные средства массовой информации.

В ходе циркуляции в массах народа слух имеет тенденцию становиться более коротким, сжатым; детали сообщения все более *сглаживаются*, причем наиболее интенсивно это происходит в самом начале его распространения (Олпорт, 2002). Одновременно происходит *заострение*, т. е. более четкое выделение оставшихся тем и деталей. При каждом акте приема-передачи слух *ассимилируется*, перестраивается в соответствии с потребностями, интересами и чувствами воспринимающего. При передаче слухов от одного человека к другому происходит *искажение* информации, причем тем сильнее, чем длиннее цепочка людей, участвующих в распространении слухов.

Некоторые люди имеют психологические особенности, делающие их высоковосприимчивыми к слухам: 1) высокая внушаемость, неспособность самостоятельно и критически оценить правдоподобность и обоснованность слуха; 2) чрезмерное любопытство человека, вечно прислушивающегося к любому разговору, каким бы далеким он для него ни был; 3) наличие недовольства, фрустрации, усталости, состояние длительного ожидания.

Слух легче предупредить, чем пресечь. А. И. Китов (1990) сравнивает человека, долго не имевшего информации и услышавшего сплетню, с голодным. Если он набросился на первую попавшуюся ему еду (слух) и с несвойственной ему жадностью утолил голод (познавательную потребность), стыдить его за это бессмысленно, а кормить (достоверной информацией) поздно — он сыт и интерес к этой информации уже утерян.

Сплетни. Сплетня — это слух, основанный на неточных или заведомо ложных сведениях о ком-то. Целью сплетен является посеять недоверие, злобу, зависть к тому или иному человеку. Как правило, сплетни распространяются во времени и пространстве очень быстро, если не будут вовремя остановлены. Для сплетни характерно сочетание лжи и правды, небылицы и были. Это делает ее сначала робкой, немощной, но затем она безостановочно растет, обрастая новыми домыслами.

Единственной защитой от сплетни является ее гласное опровержение и обнаружение ее несостоятельности.

* * *

Используя второсигнальные (речевые) виды воздействия на адресата влияния, следует думать не только о содержании произносимых слов, но и о том, как их произносить, какими действиями (жестами, мимикой) их сопровождать. Как показано Меграбяном (*Mehrabian A.*, 1972), при первой встрече адресат влияния на 55% верит невербальным сигналам другого человека, на 38% — паралингвическим сигналам (громкость речи, интонация, смешки, покашливание и т. п.) и только на 7% — содержанию речи. Лишь при повторных встречах это соотношение меняется, но все равно невербальные и паралингвические сигналы не теряют своего значения.

5.9. Способы защиты от воздействий

Каждому человеку часто не по душе то, что на него оказывается то или иное вербальное воздействие. Требуется защита от этого воздействия или проявление контрсуггестии (противовнушения). Как пишет Е. В. Сидоренко (1998), «для большин-

ства [людей] актуальной проблемой является не столько то, как *влиять* на других людей, сколько то, как *противостоять* их влиянию. Объективно гораздо большее психологическое страдание вызывает ощущение безнадежности собственных попыток преодолеть чужое влияние или отстраниться от него психологически оправданным способом. Собственная неспособность влиять на других людей переживается гораздо менее остро. Иными словами, большинству людей кажется, что методами влияния они владеют в достаточной для них степени, а вот методами противостояния чужому влиянию — явно не в достаточной» (с. 123).

Б. Ф. Поршнев (1979) выделил такие способы контрсуггестии, как избегание и отрицание авторитетности источника воздействия.

Избегание. Это наиболее кардинальный способ контрсуггестии, состоящий в уклонении от контакта с партнером, который рассматривается как «чужой», «враг», «недоброжелатель». Естественно, при этом общение становится невозможным. Если уклониться все же не удается, то человек прилагает все усилия, чтобы не воспринять сообщение: невнимателен, не слушает («пропускает мимо ушей»), не смотрит на собеседника, постоянно находит повод отвлечься, использует любой предлог для прекращения разговора.

Отрицание авторитетности источника воздействия. Если человеку отказать в авторитетности, то все, что он говорит, можно подвергать сомнению или игнорировать его сообщение по принципу «Яйца курицу не учат». Бывает, что у человека есть только один кумир, мнению которого он безусловно доверяет, в этом случае все остальные лишаются авторитетности. Естественно, их мнение, внушение, советы не воспринимаются. Например, один известный спортсмен отрицательно относился к тем способам тренировки, которые ему предлагали тренеры и товарищи по команде, пока он не узнал, что этот же способ использует и его кумир.

К этим способам контрсуггестии можно добавить еще один — **игнорирование сообщения**, основываясь на установке «Меня это не касается». Например, когда алкоголика уговаривают пройти курс лечения, он отвечает: «Я не алкоголик. Мне это не надо».

Усиление личной позиции. Этого можно достичь, если сделать свою позицию достоянием гласности раньше, чем человек столкнется с мнением других людей. Защищая ее, человек становится менее восприимчивым («открытым») к тому, что станут говорить другие. Так, Ч. Кайслер (*Kiesler*, 1971) обнаружил, что когда люди, заявившие свою позицию, сталкиваются с не очень сильными контраргументами, не способными выбить у них почву из под ног, они лишь укрепляются в собственном мнении. Этому способствует и то, что когда кто-либо нападает на установки, которыми человек дорожит, он обычно раздражается и обдумывает контраргументы. Такое похожее на прививку против инфекционных болезней воздействие называется *инокуляция установки*.

Группа ученых во главе с Альфредом Макалистером сделала «прививки» семиклассникам против втягивания в курение сверстниками (*McAlister et al.*, 1980). Подростков научили следующим образом реагировать на рекламный слоган «Курящая женщина — свободная женщина»: «Какая же она свободная, если “подсела” на табак?» Они также участвовали в ролевых

играх, в ходе которых — после того, как их называли «несмышленышами» за отказ от сигареты, — они отвечали примерно следующее: «Если бы я согласился закурить ради того, чтобы произвести на тебя впечатление, вот тогда я точно был бы несмышленышем!» После нескольких подобных занятий во время обучения в седьмом и восьмом классах среди «привитых» учеников было в два раза меньше склонных к тому, чтобы начать курить, чем среди ровесников в другой школе, среди родителей которых было примерно столько же курильщиков.

Майерс Д., 2004, с. 328–329.

Е. В. Сидоренко (1998) приводит более расширенный список видов психологического противостояния влиянию (воздействию) — табл. 5.1.

Е. В. Сидоренко отмечает, что каждому виду влияния могут быть противопоставлены разные виды противостояния и один и тот же вид противостояния может использоваться по отношению к разным видам влияния.

Сопротивление субъекта убеждающим воздействиям зависит от его морального состояния. При подавленности человека, понимании им бесперспективности того, что он делал раньше, его сопротивление резко уменьшается.

Таблица 5.1. Виды психологического противостояния влиянию

Вид противостояния	Определение
Контраргументация	Сознательный аргументированный ответ на попытку убеждения, опровергающий или оспаривающий доводы инициатора воздействия
Конструктивная критика	Подкрепленное фактами обсуждение целей, средств или действий инициатора воздействия и обоснование несоответствия целям, условиям и требованиям адресата
Энергетическая мобилизация	Сопротивление адресата попыткам внушить или передать ему определенное состояние, отношение, намерение или способ действия
Творчество	Создание нового, пренебрегающее влиянием образца, примера или моды либо преодолевающее его
Уклонение	Стремление избегать любых форм взаимодействия с инициатором воздействия, в том числе случайных личных встреч и столкновений
Психологическая самооборона	Применение речевых формул и интонационных средств, позволяющих сохранить присутствие духа и выиграть время для обдумывания дальнейших шагов в ситуации деструктивной критики, манипуляции или принуждения
Игнорирование	Действия, свидетельствующие о том, что адресат умышленно не замечает либо не принимает во внимание слова, действия или выраженные инициатором воздействия чувства
Конфронтация	Открытое и последовательное противопоставление адресатом своей позиции и своих требований инициатору воздействия
Отказ	Выражение адресатом своего несогласия выполнить просьбу инициатора воздействия

В. Шпеер, министр фашистской Германии, пишет в своих мемуарах: «Еще в декабре 1944 г. нечего было и думать о том, что он (Гитлер. — *Е. И.*) когда-нибудь выразит желание выслушать мое мнение о бесперспективности дальнейшего продолжения военных действий. Невозможно было представить себе, что он согласится пойти на уступки и пересмотреть свой приказ о применении тактики выжженной земли... В последние недели жизни Гитлер... вышел из состояния оцепенения... Он вновь начал прислушиваться к аргументам, которые прежде безоговорочно отвергал. Но это вовсе не означало, что он снова почувствовал себя внутренне свободным. Гитлер скорее производил впечатление человека, осознавшего, что дело его жизни окончательно погибло; благодаря еще не до конца растраченной энергии он по инерции двигался по накатанной колее, но на самом деле уже махнул на все рукой и покорился судьбе» (с. 619).

Человек склонен воспринимать... только то, что соответствует доминирующей эмоции. Возникает своеобразный «порочный круг»: содержание того, что воспринимается и вспоминается, усиливает и упрочивает эмоцию. Это, в свою очередь, еще больше укрепляет тенденцию к сосредоточению на содержании эмоции. Человек, которого глубоко задело пережитое унижение, не только постоянно мысленно к нему возвращается, но и вспоминает другие унижения, испытанные в прошлом, сосредоточивает свое внимание на том, что существует угроза дальнейших унижений в будущем, и т. п. Это приводит к усилению прошлого переживания. Человек в состоянии глубокого беспокойства замечает в себе и вокруг себя все новые поводы для тревоги; в состоянии обиды — все новые поводы для того, чтобы почувствовать себя оскорбленным; влюбленный — все новые проявления достоинств обожаемого лица; человек, охваченный чувством вины, — все больше подтверждений своей греховности.

Именно поэтому, как правило, безуспешными оказываются попытки повлиять на сильные эмоции при помощи уговоров, объяснений и иных способов рационального воздействия. Из всей сообщаемой информации человек выбирает, воспринимает, запоминает только то, что соответствует доминирующему эмоциональному процессу. Всякие попытки убедить его в том, что не стоит огорчаться, что обида не столь уж велика, что предмет любви не заслуживает испытываемых к нему чувств, как правило, безуспешны и лишь вызывают ощущение непонимания. В таких случаях важнее помочь человеку разрядить эмоцию, т. е. создать такие условия, при которых наиболее полное выражение эмоции снижает на некоторое время ее интенсивность, после чего появляется возможность устранить источник эмоции и предупредить ее повторение. Другой способ выхода из эмоционального порочного круга — образование нового эмоционального очага, достаточно сильного, чтобы затормозить прежнюю эмоцию.

Куницына В. Н., *Казаринова Н. В.*, *Погольша В. М.*, 2001, с. 216–217.

ГЛАВА 6

Манипуляция

6.1. Характеристика манипулятивного общения

Особым видом воздействия на партнера по общению является манипуляция, которой пользуются прежде всего профессионалы влияния (или, как их называет Р. Чалдини (1999), — «профессионалы уступчивости»): продавцы, работники сферы обслуживания, руководители, таксисты, официанты, вербовщики религиозных сект, попрошайки и мошенники. Манипуляция используется педагогами в отношении учащихся и учащимися в отношении педагогов, а также родителями в отношении своих детей и детьми в отношении своих родителей.

Под манипуляцией понимают *скрытое от адресата* побуждение его к изменению отношения к чему-либо, принятию решений и выполнению действий, необходимых *для достижения манипулятором собственных целей*. При этом важно, чтобы адресат считал эти мысли, решения и действия своими собственными, а не «наведенными» извне, и признавал себя ответственным за них. Таким образом, манипулятор перекладывает ответственность за совершенное по его же научению на свою жертву. Отсюда и негативное отношение к манипуляции, хотя манипуляция может иметь и положительные последствия (например, в обучении и воспитании). Поэтому утверждение, что «манипулятивное общение — это такое общение, при котором к партнеру относятся как к средству достижения внешних по отношению к нему целей» (Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков, 1990, с. 179), можно принять с оговоркой: это часто имеет место, но не всегда. Педагог, манипулируя учеником, стремится достичь целей, объективно не являющихся внешними по отношению к этому ученику (хотя с точки зрения самого ученика эти цели кажутся ему ненужными).

При манипулятивном общении восприятие партнера носит специфический характер: его рассматривают как совокупность качеств, которые могут пригодиться при достижении своей цели, а не как целостную личность. Специфична при манипулятивном общении и самоподача: собеседнику демонстрируется только то, что поможет достижению цели. И конечно, важно найти правильный подход к собеседнику, своеобразную тактику, учитывая и его особенности, и наличную ситуацию.

Так, используемая при убеждении аргументация часто бывает некорректной, манипулятивной, когда она направлена:

- *к авторитету*: ссылка на высказывания и мнения выдающихся людей, общественное мнение, собственный авторитет; часто расчет делается на то, что лишь одно упоминание известного имени может оказать воздействие на колеблющегося человека;
- *к верности*: вместо обоснования предлагаемого склоняют субъекта к его принятию в силу верности, привязанности, дружбы и т. п.;
- *к выгоде*: агитация за принятие предложения вследствие его выгодности в экономическом, моральном или политическом отношении;
- *к жалости*: взывание к человеколюбию и состраданию, возбуждение желания помочь, уступить, ссылаясь на свое тяжелое положение, усталость, плохое самочувствие; при этом часто преследуется цель избавить себя от выполнения каких-то поручений, от каких-то обязанностей;
- *к здравому смыслу*: вместо реального обоснования — апелляция к обыденному сознанию, которое нередко обманчиво, если речь не идет о повседневных делах или обыденных вещах;
- *к личности*: ссылка на личные особенности субъекта, их обсуждение вместо доказательства (обоснования) предложения;
- *к невежеству*: использование фактов и положений, неизвестных субъекту (действует на субъекта, который не хочет признаваться в том, что чего-то не знает);
- *к публике*: ссылка на мнения, чувства, материальные интересы субъектов;
- *к силе*: угроза неприятными последствиями или применением каких-то средств принуждения;
- *к тщеславию*: расточение неумеренных похвал в надежде, что, тронутый комплиментами, субъект станет мягче и покладистее; сюда же, при использовании метода, который называется «задеть самолюбие», можно отнести и апелляцию к самооценке и самоуважению личности (усомниться в возможности субъекта совершить что-либо, сообщить обидную для него оценку со стороны других, сравнить его с кем-либо, т. е. осуществить так называемую *антиподную мотивацию*);
- *к фикции*: к принципам и идеям, не имеющим (или имеющим косвенное) отношения к реальности, которых, однако, придерживается значительное число людей (мнения — стереотипы, приметы);
- *к человеку*: в поддержку своей позиции приводятся основания, выдвигаемые противной стороной в споре («Ты же сам сказал, что...») или вытекающие из принимаемых ею положений.

Способы (приемы) манипулятивного воздействия. Е. Л. Доценко (1997) выделено четыре способа манипулятивного воздействия, соответствующих основным признакам манипуляции.

1. Тайный характер манипулятивного влияния обеспечивается многовекторностью воздействия: отвлечение внимания адресата, ограничение внимания

на требуемом содержании, снижение критичности адресата, повышение собственного ранга в его глазах, изоляция адресата от других людей и т. д.

2. Для оказания психологического давления используются: перехват инициативы, введение своей темы, сокращение времени для принятия решения, рекламирование себя или намек на широкие связи и возможности, апелляция к присутствующим и т. п.
3. Проникновение в психическую сферу адресата происходит через затрагивание «струн души», т. е. значимых для него переживаний (из-за невысокого роста, болезни, полноты), его гордость за собственное происхождение, нетерпимость к какому-то типу людей, хобби, любопытство.
4. Эксплуатация личностных качеств адресата представляет собой имитацию процесса принятия решения им самим. Первый шаг — создание (или актуализация) конкуренции мотивов. Второй шаг — изменение побудительной силы конкурирующих мотивов в пользу того мотива, который нужен манипулятору.

Р. Чалдини (1999) пишет о манипулятивных приемах, эксплуатирующих нормы долга и ответственности. Одним из них является использование *эффекта «нога в двери»*. Опытные торговые агенты утверждают, что если удалось просунуть ногу в дверь дома, то проблем со сбытом товара уже не будет. Расчет при этом строится на том, что дверь без длительных расспросов «кто?» и «зачем?» открывают, как правило, люди простоватые, сердобольные и совестливые. А затем срабатывает психологическая закономерность: если человек уступил однажды, согласившись выполнить небольшую просьбу (открыл дверь), то очень велика вероятность, что он уступит и в дальнейшем, выполнив более существенную просьбу. В данном случае манипулятор действует в соответствии с поговоркой: «Дай палец — руку откусит». Эффект приема «нога в двери» объясняют тем, что, оказав необременительную помощь при первой просьбе, индивид начинает осознавать себя отзывчивым человеком, готовым помочь другим в хорошем деле. Восприятие себя нужным людям повышает самооценку индивида, и человек бессознательно или осознанно налагает на себя моральные обязательства — быть таким же (нужным, отзывчивым) и впредь. Это становится необходимым для сохранения своей высокой самооценки, так как человеку важно воспринимать себя хорошим не от случая к случаю, а постоянно. В советское время руководящие органы использовали этот прием, заставляя трудящихся брать на себя «социалистические обязательства».

Этот прием срабатывает при соблюдении двух условий. Во-первых, необходимо, чтобы первая просьба была достаточно значимой для того, чтобы у адресата просьбы после ее выполнения появились основания воспринимать себя как примерного, отзывчивого человека, готового прийти на помощь. Во-вторых, человек должен полагать, что он самостоятельно согласился выполнить вторую просьбу, без принуждения со стороны.

Другой прием — *«пробный шар»*. Например, студентов спрашивают, не хотят ли они посетить какое-то мероприятие («пробный шар»), и после получения их согласия объявляют, что занятия начнутся в 7 часов утра. Несмотря на ранний час, большинство студентов придут на объявленное мероприятие, так как своим согласием они уже приняли на себя обязательство, им становится неловко отказываться, так как они хотят и перед собой, и перед другими сохранить образ «человека слова».

Если же им сразу вместе с приглашением сказали бы, что мероприятие начнется в 7 часов утра, то большинство студентов не захотели бы на нем присутствовать.

Разновидностью «пробного шара» является прием «*приманка*», используемый в торговле. Его суть состоит в следующем. В магазине выставляется какая-то вещь (предположим, рубашка) по низкой цене. Покупатель, вдохновленный низкой ценой, хочет купить эту вещь. Но тут выясняется, что нужного размера нет. Видя огорчение покупателя, продавец предлагает ему точно такую же рубашку, подходящую по размеру, но уже за обычную цену, объяснив, что она из другой партии товара, поэтому ее еще не уценили. Что делают покупатели в данной ситуации? Большинство, безусловно, откажутся от покупки. Однако некоторая часть покупателей будет себя чувствовать неловко. Ведь продавец был таким вежливым и обходительным, потратил столько времени, и человеку становится неудобно отказываться от покупки: «Еще подумает, что я скряга и соблазнился дешевизной».

Собственно приманка используется в тех случаях, когда для заманивания людей обещают «золотые горы», а потом все оказывается совсем не так, как в рекламе.

Следующий манипулятивный прием основан на действии норм социальной взаимности. Называется он *«не в дверь, так в окно»* и осуществляется следующим образом. Сначала человека просят выполнить какую-то явно завышенную и обременительную для него просьбу, и после того, как он откажется ее удовлетворить, его просят о более скромном одолжении. Как правило, вторую, сниженную просьбу человек соглашается выполнить. Чалдини полагает, что уступчивость, проявляемая при уменьшении просьбы, объясняется тем, что человек принимает ее как уступку и поэтому идет навстречу просителю, чтобы не выглядеть в его и своих глазах черствым и неблагодарным. На уступку он отвечает взаимностью.

Кроме того, срабатывает механизм контраста: по сравнению с первой просьбой вторая кажется пустяковой.

Этот прием требует соблюдения двух условий: обе просьбы должны исходить от одного и того же человека и касаться одного и того же.

Для манипуляции иногда используются такие приемы, как поддразнивание («Тебя что, так легко заставить подчиниться?»), подзадоривание («Вряд ли ты можешь на это решиться»). Но наиболее часто в качестве средств манипулирования используются демонстрация своей слабости, беспомощности, а также заискивание, лесть и ложь, обман.

6.2. Демонстрация слабости, беспомощности

Преувеличенная демонстрация своей слабости, неосведомленности, неопытности используется для того, чтобы пробудить у адресата стремление помочь, сделать за манипулятора его работу и т. п. Вспомним вдову из чеховского рассказа: «Я женщина слабая, беззащитная...», пытавшуюся таким путем оказать давление на чиновника и «выбить» пенсию за умершего мужа.

Имеется ряд индивидуально-психологических особенностей, способствующих возникновению беспомощного поведения:

- преобладание мотива избегания неудачи над мотивом достижения успехов;
- низкая самооценка и заниженный уровень притязаний;

- повышенная тревожность;
- неуверенность в себе;
- отсутствие желания найти выход из сложившейся ситуации;
- отрицательный опыт в преодолении той или иной трудности.

Со временем человек привыкает быть беспомощным и начинает использовать беспомощность для достижения своих целей. Он стремится вызвать у других чувство жалости, сочувствия, пробудить у них стремление заботиться о нем. Жалеющий человек становится мягким, покладистым, им легко манипулировать. Его легче убедить в том, что именно он несет ответственность за благополучие беспомощного.

6.3. Заискивание, лесть, подхалимаж

Заискивание — это стремление добиться чьего-то расположения путем лести и угодничества: подчеркнутым преклонением перед кем-то, почтительным выслушиванием наставлений или просто почтительным молчанием в присутствии другого (начальника, авторитета). Заискивание может восприниматься как вежливость, воспитанность, обходительность, отзывчивость и доброта.

Лесть (подхалимаж) — это угодливое, лицемерное восхваление. Однако это не всегда безудержное восхваление в адрес другого (грубая лесть). Она может быть и замаскированной, тонкой. Это могут быть всевозможные комплименты, одобрение слов и поступков, согласие с чужим мнением, восхищение.

Действие лести основано на срабатывании психологического механизма: знание, что мы кому-то нравимся, вызывает ответную реакцию в виде благорасположения (симпатии) и желания уступать (*Bersheid*, *Walster*, 1978). Лесть действует даже в том случае, если человек понимает, что им пытаются манипулировать. Мы испытываем симпатию к тем, кто нас хвалит, часто даже тогда, когда похвала явно фальшива (*Byrne et al.*, 1974).

Эксперимент, проведенный с группой людей... показал, насколько беспомощными мы оказываемся тогда, когда сталкиваемся с лестью. Мужчинам, принимавшим участие в этом исследовании, дали возможность узнать, что говорили о них люди, которые в чем-то зависели от этих мужчин. Одни узнали только положительное, другие — только отрицательное, а третьи — смесь хорошего и плохого. Исследователи сделали три интересных вывода. Во-первых, больше всего участникам эксперимента понравились те люди, которые их только хвалили. Во-вторых, симпатия к этим людям возникла несмотря на то, что участники эксперимента прекрасно понимали, что льстецы стремились извлечь выгоду из их благорасположения к ним. Наконец, в отличие от всякого рода критических замечаний, похвале не обязательно быть точной, чтобы действовать. Ободряющие замечания вызывали расположение к льстецу и тогда, когда они были верными, и тогда, когда они были неверными (*Drachman et al.*, 1978).

Очевидно, мы склонны автоматически реагировать на похвалы.

Чалдини Р., 1999, с. 165.

Лесть используют для манипулирования человеком, чаще всего — начальником, чтобы расположить его к себе и получить какие-то преимущества перед другими сотрудниками (продвижение по служебной лестнице, льготы). Легко поддаются такому манипулированию честолюбивые люди, заблуждающиеся относительно своих достоинств. Лесть может касаться как реальных заслуг человека, так и мнимых. В последнем случае лесть становится обманом.

6.4. Обман, ложь, вранье

В книге «Психология. Словарь» (1990) ложь определяется как феномен общения, состоящий в намеренном искажении действительного положения вещей. Более конкретное определение лжи дает Ф. Л. Карсон с соавторами (*Carson et al*., 1989, с. 388): «Ложь есть умышленно ложное утверждение, которое предназначено для того, чтобы обмануть другого, или предполагает вероятность обмана другого».

Отмечается, что ложь чаще всего находит выражение в тех речевых сообщениях, немедленная проверка содержания которых затруднена или невозможна. Ее цель — ввести реципиента в заблуждение и за счет этого добиться личных или социальных преимуществ.

В психологии, пишет В. В. Знаков (1999б), ложь, как и правда, характеризуется по трем основным признакам: *фактической истинности* или ложности утверждения; *вере* говорящего в истинность или ложность утверждения; наличию или отсутствию у говорящего *намерения* ввести в заблуждение слушающего. Такую точку зрения высказал еще в начале XX в. В. В. Зеньковский (переиздание 1996 г.), а в наше время такой точки зрения придерживаются Стрихартц и Бертон (*Strichartz*, *Burton*, 1990), Коулмен и Кей (*Coleman*, *Kay*, 1981). В соответствии с этой триадой В. В. Знаков *ложью называет намерение обмануть партнера путем утверждений, не соответствующих фактам, причем говорящий сам не верит в истинность утверждения*.

При использовании обмана (лжи) вместо образа себя мы подсовываем партнеру стереотип, который мы считаем наиболее выгодным в данный момент, выдвигаем ложные мотивы (причины), искажаем действительную ситуацию.

На фоне вышесказанного не очень понятно отделение В. В. Знаковым обмана от лжи и определение обмана как намерения обмануть партнера путем утверждения, соответствующего фактам, причем говорящий верит в истинность утверждения. Но как можно обмануть кого-то высказыванием, которое соответствует тому, что есть на самом деле? Если я, играя с ребенком, говорю, что шарик у меня в правой руке (что соответствует действительности, и поэтому я верю в истинность своего утверждения), то разве я его обманываю? Если у меня есть намерение обмануть ребенка, то я должен ему сказать, что у меня нет шарика, т. е. соврать ребенку.

Знаков пишет, что обман — это полуправда, это утаивание части важной информации, необходимой для понимания целого. Но тогда чем ему не понравилось следующее определение обмана: «Обман может быть определен как поступок или утверждение, цель которого — скрыть истину от другого или ввести его в заблуждение» (Знаков, 1999а, с. 782)?

В. В. Знаков пишет, что успешный обман обычно основывается на эффекте обманутого ожидания. Обманом мы считаем невыполненное обещание, несовпадение наших неадекватных представлений о чем-либо с действительностью (обманутые надежды). Кроме того, автор считает, что в качестве специфической характеристики обмана выступает его связь с реальными действиями (например, с мошенничеством), в частности — с материальными потерями для обманутого. Обман, пишет Знаков, включает манипулятивное использование контекстных особенностей, которое создает ложное представление о ситуации. Более адекватной представляется точка зрения (С. Бок [*Bok*, 1978], Р. Хоппер, Р. А. Белл [*Hopper*, *Bell*, 1984]), согласно которой обман является более широким понятием, чем ложь. Хоппер и Белл отмечают, что обман нельзя сводить только к ложным вербальным утверждениям — он не может ограничиваться словами. Чаще всего обман основывается на исполнении определенной роли, а не на конкретном противоречащем фактам утверждении. Так, нерадивый студент играет роль усердного, чтобы, создав о себе у профессора хорошее впечатление, на экзамене получить хорошую отметку. Действительно, обмануть человека (ввести его в заблуждение) можно разными способами: сказать половину правды или сказать неправду, осуществить какое-то действие (что делают мошенники) или, наоборот, пообещав что-то, не сделать этого. Солгать же можно только одним способом — вербальным, т. е. с помощью устной или письменной речи. Мне представляется, что есть и еще одна особенность лжи как обмана, а именно наличие негативного эмоционального отношения к человеку, сообщающему информацию. Это скорее негативная, враждебная оценка обмана в виде вранья. Когда мы раздражены и враждебно относимся к кому-то, мы говорим «Ложь!» или «Ты лжешь!», а не «Ты обманываешь» или «Не ври». Последнее выражение более подходит для спокойного разговора или для игры. Сравните две характеристики человека, используемые в разговорной речи: «Лжец!» и «Обманщик». Если первая характеристика отражает гневное состояние говорящего, демонстрирует негативное отношение к собеседнику, то вторая может отражать и симпатию к этому человеку. Впрочем, в разные эпохи эти слова могут иметь различную эмоциональную окраску и предназначение. Вспомним А. С. Пушкина: «Сказка ложь, да в ней намек...» или название пьесы Шеридана «Милый лжец». Тут и намека нет на конфликт.

Более понятно отделение В. В. Знаковым неправды от лжи. *Неправда* — это утверждение, не соответствующее фактам без намерения обмануть партнера. Это то, что называется заблуждением человека (С. Линскольд, П. Уолтерс [*Lindskold*, *Walters*, 1983]). Следовательно, когда человек говорит неправду, элемент манипуляции отсутствует, когда же он намеренно обманывает, лжет, то он манипулирует собеседником.

Вранье, по В. В. Знакову, — не дезинформационный и не манипулятивный феномен, потому что враль, выдумывающий небылицы, не надеется, что ему поверят, и он не ожидает от своего вранья получения для себя какой-то выгоды. В этом акте общения тоже, как и при неправде, отсутствует намерение обмануть слушателя. У писателя Н. Носова есть чудесный рассказ «Фантазеры», когда два мальчика занимаются творческими измышлениями, в которые они сами начинают верить. Для них главное — кто лучше соврет, напридумывает. Поэтому враль получает

удовольствие от своего вранья, так как ему льстит внимание слушателей. Примером этого является Хлестаков из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор».

Вранье, пишет В. В. Знаков, может быть защитным механизмом личности из-за нежелания обнажать свою душу перед посторонними людьми вследствие боязни насмешек или проявления снисходительного отношения. С. Цвейг отмечает эту черту характера у Стендаля и пишет, что Стендаль не прочь приврать безо всякого внешнего повода — только для того, чтобы вызвать к себе интерес и скрыть свое собственное Я.

Представим себе простую ситуацию. Вы находитесь в некоем доме отдыха с ребенком и женой. Вы взяли с собой работу, которую должны закончить к концу отпуска. Все возможности работать есть, но вы привыкли по вечерам перед работой пить кофе. Кофе у вас взят с собой, а вот кипятильник вы забыли. Вы узнаете, что у администратора есть электрический чайник, но его никому не дают. Итак, как выпросить чайник? Совершенно верно – все зависит от того, кто сегодня дежурит. Например, дама лет сорока пяти с вполне располагающим лицом, приятными манерами и всегда радостно реагирующая на вашего ребенка. К ней вы подойдете и скажете, что вам необходим кипяток, чтобы заварить лекарство от аллергии (стереотип: «добрая бабушка»). Завтра дежурит совсем молоденькая девушка, очень робкая и от всего смущающаяся. Ей вы ничего не будете объяснять, просто таинственно и слегка властно подмигнете, маленький высокомерный комплимент – и чайник в ваших руках (стереотип: «ищу мужа»). А послезавтра к непреклонной с виду тридцатипятилетней женщине с красивым макияжем вы подойдете и тихо объясните, что у вашей жены от солнца что-то случилось с кожей лица, срочно нужно сделать примочку, жена в ужасе – она завтра не сможет показаться на людях (стереотип: «красота требует жертв»). Так или иначе, чайник можно всегда выпросить – все зависит от искусства (манипуляции). Но обратите внимание, что в такой ситуации вы не скажете правды, т. е. что вам надо работать. Просто кажется, что это не будет убедительным, так как не компонуется со стереотипами партнеров... Иначе говоря, в манипулятивном общении самоподача состоит в том, чтобы облегчить стереотипизацию партнеру и чтобы полученный им стереотип при этом согласовывался бы с вашим стереотипом партнера (добрая бабушка – заботливый отец, ищу мужа – супермен и т. п.).

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 184–185.

И опять возникает вопрос: разве вранье — это не обман? Ведь врать, как и обманывать, можно с разными целями. Одно дело — развлекаться путем выдумывания небылиц, другое дело — намеренно вводить человека в заблуждение. Вранье — это один из способов обмана, который связан с речью. Ложь — это тоже вранье, но в современном разговорном языке чаще всего с негативной оценкой принимающего неправильную информацию.

Вранье приобретает характер *клеветы* (*оговора*), если порочит кого-то, ложно обвиняет в чем-то. Она может замаскировываться под малозначительные и случайные высказывания, которые могут быть приняты за таковую якобы лишь по недоразумению.

Нельзя не отметить некоторую путаность В. В. Знакова в понимании лжи. С одной стороны, он пишет, что «для квалификации лжи как психологической категории достаточно, чтобы один из партнеров по общению, высказывая какое-либо

суждение, думал, что он лжет, т. е. считал, что *умышленно искажает факты*». С другой стороны, он тут же продолжает: «однако если он ошибается, то такую *ложь* следует характеризовать не как объективную, а как субъективную (в смысле искаженного отражения действительности), мнимую, кажущуюся» (1999а, с. 254; выделено в тексте мной. — *Е. И.*). Но где же во втором случае умышленное искажение фактов? Например, если я ошибочно (без намерения обмануть, соврать) сообщил спрашивавшему человеку неправильное время, то я солгал? Если да, тогда нет необходимости связывать ложь непременно с преднамеренным искажением или умалчиванием фактов, на чем настаивает В. В. Знаков. Если же это не так, то зачем говорить о мнимой, субъективной лжи? Тогда это непреднамеренное введение человека в заблуждение, или *неправда*, по классификации самого автора.

Понятие лжи, вранья относится к сообщению, в котором факты преднамеренно искажаются или замалчиваются, а не к его субъективному восприятию другим человеком. Ложь, вранье объективны по своей сути. Восприятие же слушателем (реципиентом) правды или неправды, т. е. оценка достоверности сообщения — это субъективный процесс, касающийся *веры* (доверия) человека к источнику информации. Я могу думать, что меня обманывают, или могу поверить в обман, и здесь нет никакого соответствия с ложью или правдой.

Поэтому упорное настаивание В. В. Знакова на тезисе, что «человек может лгать, сообщая человеку истину» (с. 254), совершенно некорректно не только с точки зрения логики и теории познания, о чем пишет сам автор, но и с точки зрения психологии. Его утверждение о лжи с помощью истины, «вполне осмыслимое и допустимое» для психолога, не может быть принято, поскольку приводимый им пример не подтверждает правоту этого тезиса. Вот этот пример: «Допустим, у субъекта К. есть знакомый, который ему не нравится, и он хочет сделать так, чтобы у него были неприятности. К. сказал знакомому, что поезд, на котором тот должен ехать в командировку, отходит на час позже срока, запомненного К. при чтении расписания. Но К. ошибался: поезд действительно отправился на час позже, и его знакомый благополучно уехал. Объективно сказав истину, субъективно К. солгал» (с. 254–255). К. действительно солгал, поскольку он и сам не знал истины, т. е. реального времени отправления поезда. Истина же понимается как соответствие знания вещам. Вследствие этого он не мог сообщить истину командировочному. Ведь он руководствовался выдумкой, а не знанием реального времени отправления поезда. Это время стало бы истиной для К. в том случае, если бы он узнал о новом расписании отправления поезда, т. е. *отразил бы этот факт в своем сознании* как реальный. В рассматриваемом же примере произошло *случайное совпадение* двух независимых друг от друга фактов: ложного сообщения и изменения в расписании поездов. Точно так же, желая напугать кого-то, я мог сказать, что сегодня на Землю упадет метеорит, понятия не имея, приближается он к Земле или нет. И если он действительно упадет, то это не значит, что я знал эту истину и сообщил ее собеседнику.

Вообще же грань между словами «вранье» и «ложь» в разговорной и письменной речи практически неразличима. Не случайно в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова даются такие толкования обмана, вранья и лжи, которые трудно дифференцировать друг от друга. *Обман* — это ложное представление о чем-нибудь, заблуждение; *вранье* — ложь, вздор, выдумка; *ложь* — намеренное искаже-

ние истины, неправда. Врать — лгать, говорить неправду, говорить вздор, болтать; обмануть — ввести в заблуждение, поступить недобросовестно по отношению к кому-нибудь; лгать — клеветать, возводить напраслину. Из этого толкования рассматриваемых актов следует, что лгать — это то же, что и обманывать, только *с враждебными намерениями опорочить человека, нанести ему моральный ущерб*. Но врать (говорить неправду, вводить в заблуждение) можно и без злого умысла, выдумывать просто так, говорить всякий вздор. Вранье (включая ложь) является вербальным способом обмана. Но обман может совершаться и другим способом, а именно — действиями (например, во время войны можно обмануть соперника ложными маневрами). К последнему способу обмана следует отнести и *лицемерие*, т. е. поведение, прикрывающее неискренность, злонамеренность притворным чистосердечием, добродетелью. Возможно использование при обмане и слов и действий одновременно. Отсюда отношения между этими тремя понятиями не рядоположные, как у В. В. Знакова, а иерархические (табл. 6.1).

Таблица 6.1. Соотношение слов и действий при обмане

Обман		
С помощью речевых сообщений (вранье)		С помощью действий или их отсутствия (ложный маневр, махинация, игра, роли, лицемерие, невыполнение обещаний)
С враждебной целью (ложь)	Без враждебной цели (вздор, небылицы)	

В. В. Знаков пишет, что «цель лгущего — с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации дезинформировать партнера, ввести его в заблуждение...» (с. 258).

Важно знать признаки, на которые нужно опираться при распознавании лжи. Краут (*Kraut*, 1978) отмечает, что при приеме на работу подозрение, что претендент лжет с целью произвести хорошее впечатление, должны вызывать слишком долгое обдумывание ответов на простые вопросы, пропуски необходимых деталей, неопределенные ответы, избегание зрительного контакта. Аналогичные результаты были получены при изучении признаков лжи, на которые ориентируются таможенники (*Kraut*, *Poe*, 1980). Уайд и Орне (*Waid*, *Orne*, 1981) отмечают, что человек, говорящий неправду, выглядит неестественно. Его речь менее спонтанная, более подготовленная, говорящий обнаруживает равнодушие к ее содержанию. Интересно, что лгуны сами не умеют определять, когда лгут им (*DePaulo*, *Rosenthal*, 1979).

Психологи установили, что чаще лгут субъекты с малой устойчивостью к стрессу, повышенной тревожностью, невротичностью, а также склонные к совершению антисоциальных поступков (*Fjordbak*, 1985). Экстерналы чаще лгут, чем интерналы (*Lefcourt*, 1976).

Распространено мнение, выраженное еще Н. А. Бердяевым, что «женщины лживее мужчин, ложь есть самозащита, выработанная историческим бесправием женщины со времен победы патриархата над матриархатом» (1991, с. 79). О большей лживости женщин писал и О. Вейнингер (1991). С другой стороны, В. В. Знаков (1999а, б) выявил, что лица женского пола считают себя более честными, чем лица мужского пола.

В более ранней работе (В. В. Знаков, 1997) он показал, что важную роль в понимании неправды, лжи и обмана мужчинами и женщинами играют в разной степени сознаваемые теми и другими механизмы психологической защиты. В общении женщины в большей степени, чем мужчины, обращают внимание на побудительные причины и последствия неправды, лжи и обмана. Они придают большее значение сокрытию и представлению в искаженном виде *мыслей* и *чувств,* чем фактов. Женщины обращают внимание на процессуальные, коммуникативные аспекты искажения и анализируют, можно ли морально оправдать совершивших их людей. Мужчины неправду, ложь и обман связывают в основном с искажением фактов. У мужчин смыслоразличительные признаки названных феноменов представлены когнитивным знанием и нравственной оценкой *результата* их воздействия на собеседников.

Как отмечает В. В. Знаков (1999), «проблема значительно усложняется и становится менее однозначной, если ее перевести в плоскость психологического анализа разных степеней осознания субъектом своего намерения солгать или обмануть. У некоторых женщин первоисточником обмана оказывается “маленькая неправда”, безобидное преувеличение, в основе которого лежит естественное и осознанное желание наилучшим образом представить себя в глазах собеседников. Существенную роль в этом, очевидно, играют механизмы психологической защиты. Вначале неправда требует самооправдания, обычно основанного на очень пристрастном и необъективном отражении социального окружения. Затем, переходя в привычку, становясь компонентом нравственного сознания личности, неправда нередко заменяется сначала полуосознаваемым, а потом вполне сознательным обманом и даже ложью (которым тоже подыскивается “разумное” самооправдание). В результате такая женщина может считать себя честным человеком, допускающим невинную ложь там, где, по ее мнению, без этого не обойтись. У мужчин ложь и обман чаще бывают ситуативными: они точнее могут описать ситуации, в которых лгут, и отчетливее осознают, зачем, с какой целью это делают. А поскольку они знают обстоятельства, в которых нарушают известную им моральную норму, то критичнее женщин относятся к собственной честности. Следствие самокритичности — более низкие самооценки» (с. 204).

> Женщины слишком не доверяют мужчинам вообще и слишком доверяют им в частности.
>
> *Г. Флобер*

В. В. Знаков считает, что для женщин при определении сущности неправды, лжи и обмана наиболее субъективно значимым является не объективно достоверное знание, а *вера* в правильность своего понимания проблемы. Автор считает это естественным, потому что знание обычно характеризуют факты объективной действительности, а вера соотносится с мыслями, эмоциями — тем, что образует «эмоциональное поле» общения людей. Для женщин характерно возвращение к совершенным ими лжи и обману, переосмысление поступка, эмоциональные переживания, приводящие иногда к раскаянию. Большую роль в этом играет идентификация женщин с обманутым человеком, представление его мыслей, эмоций, что вызывает сопереживание ему. Все это способствует тому, что у женщин преобладает добродетельная ложь (В. В. Знаков, 1997).

В одном вопросе мужчины и женщины, безусловно, согласны между собой: и те и другие не доверяют женщинам.

Г. Менкен, американский сатирик

В отличие от женщин, мужчины определяют сущность неправды, лжи и обмана через *знание*, рациональное осмысление их типичных признаков, а также вреда, причиняемого ими в общении. Поэтому решение о том, соврать или нет, принимается ими с учетом ряда моментов: человека, которого надо ввести в заблуждение, выгоды от этого, вероятности разоблачения и т. п. Основанное на знании понимание ситуации как бы защищает их от необходимости сильных эмоциональных переживаний в случае лжи и обмана.

Почему-то принято считать, что лживы именно женщины. Действительно, мы легко говорим неправду, однако это очень несущественная ложь. Мы опаздываем на свидание и придумываем на ходу достоверные объяснения, что сломался поезд метро и его долго чинили. Мы изобретаем правдивые истории, почему именно сегодня не можем пойти в театр с Петей, поскольку, если честно, уже договорились пойти на концерт с Пашей. Мы часто приукрашиваем правду, рассказывая об отношении к нам мужчин, о наших профессиональных победах. А еще мы говорим мужьям, что эта кофточка стоила всего 500 рублей, в то время как она обошлась нам в две с половиной тысячи. Короче, женщина лжет часто и охотно, но по мелочи. С целью сберечь мужские нервы.

Мужчина же в состоянии придумать себе «легенду» не хуже Штирлица. В ней будут родители-аристократы, Оксфорд, первый заработанный миллион, внезапное предательство друга, банкротство, алчная бывшая супруга, которой он оставил особняк и машину, а также многое другое. Я сама неоднократно сталкивалась с подобными гражданами и каждый раз крайне удивлялась, когда все оказывалось лишь плодом их воображения. Мне казалось, что так вдохновенно лгать нормальный человек не способен в принципе...

Увы, для многих представителей сильного пола ложь — это своеобразный уход от безотрадной действительности. Возможность показать себя в выгодном свете. Они придумывают свой воображаемый мир, и единственным их благодарным слушателем оказывается женщина. Как говорил австрийский писатель Карл Краус: «Я долго остаюсь под впечатлением, которое я произвел на женщину...» Бывает, мужчины лгут, что называется, «из любви к искусству», а бывает, под этим кроются очень коварные цели.

Серова Е. Дикая или домашняя? СПб., 2001, с. 104–105.

6.5. Распознавание лжи

Для противодействия манипулированию важно уметь распознавать обман, ложь. В принципе это возможно, потому что лгущий человек выдает себя рядом признаков, в частности невербальных: люди ведут себя иначе, чем обычно. Во-первых, они стараются не смотреть в глаза, отводят взгляд; во-вторых, чаще меняют позу, нервно покачивают ногой; в-третьих, меньше улыбаются. Изменяется и речь: люди говорят медленнее, более высоким голосом, делают больше речевых ошибок, больше колеблются, отвечая на вопросы (*Apple et al.*, 1979; *Zuckerman et al.*, 1981). Сфаб-

рикованные описания событий часто кажутся натянутыми и неестественными (*Koehnken*, 1985).

Это связано с тем, что когда человек врет, он испытывает некоторое волнение. Можно контролировать более или менее успешно речь, но эмоции все равно просочатся по другим, невербальным каналам. Даже лицевая экспрессия контролируется не совсем (*Ekman et al.*, 1988). Хуже всего люди контролируют движения тела и голосовые характеристики.

Однако возникает вопрос: насколько люди умеют распознавать эти признаки? Показано, что, подозревая обман, люди больше доверяют таким наименее контролируемым каналам, как поза и параязык, и менее всего — словам. И все же люди не очень хорошо выявляют ложь. Например, правильные суждения о том, лжет человек или нет, были получены в эксперименте Краута (*Kraut*, 1980) только в 57% случаев, что лишь незначительно выше точности ответов при догадке (50%).

Хорошим примером является натуралистическое исследование, проведенное в аэропорту города Сиракузы, штат Нью-Йорк (*Kraut*, *Poe*, 1980). Ожидавших своих рейсов пассажиров просили принять участие в инсценировке, в которой они должны были попытаться пройти таможенный досмотр, избежав задержания и обыска. Половине согласившихся была выдана «контрабанда» (например, пакетик белого порошка), которую они должны были «незаконно провезти через границу», и обещана награда в размере до 100 долларов в случае успеха в этой операции. Ни таможенники (которые считаются специалистами в выявлении контрабанды), ни жители северной части штата Нью-Йорк, которые смотрели видеозаписи таможенных интервью (неспециалисты), не смогли точно определить, кто вез контрабанду, а кто — нет. На самом деле «контрабандисты» вызывали меньше подозрений, чем «законопослушные» граждане. Тем не менее у всех судей вызывали подозрение одни и те же люди. Большинство из них решало остановить пассажиров, которые казались нервозными, колебались перед тем, как ответить на вопрос, давали короткие ответы, переминались с ноги на ногу и избегали визуального контакта... Однако судьи, очевидно, не учитывали, что это поведение может быть не особенно верным признаком обмана в *данном* случае (попытка контрабанды) и что это поведение также связано с другими личностными и ситуационными качествами, о которых они не могли знать.

Зимбардо Ф., Ляйппе М. 2000, с. 296–297.

Необходимо учитывать, что уклончивость, туманность высказываний, неясность суждений, логическая несвязность речи и т. д. могут быть проявлением неумения человека связно и толково излагать мысли, указывать на хаотичность и недисциплинированность самого процесса его мышления, на усталость, чрезмерную взволнованность. Затянутость речи, использование при этом междометий «э-э-э», «ну» и т. д. может просто отражать манеру речи данного человека.

6.6. Манипулятивный (макиавеллический) тип личности

Манипулирование связывается с выраженным макиавеллизмом (*Domelsmith*, *Dietch*, 1978; А. О. Руслина, 2005, 2007).

Макиавеллический, или *манипулятивный, тип личности* (название связано с характеристиками личности, описанными в книге флорентийского дипломата и писателя XVI в. Никколо Макиавелли «Государь», где он излагает свои принципы управления, манипулирования людьми) — это смягченный вариант авторитарного типа. Такие люди воспринимают окружающее как далеко не лучший из миров. По их мнению, человек по своей природе зол, люди живут в постоянной вражде друг с другом, и поэтому верить нельзя никому. В этих условиях моральные нормы не пригодны. В войне для достижения цели хороши все средства: и дезинформация, и лесть, и обман, и интриги, и устрашения.

> Хорошо, когда тебя любят и в то же время побаиваются, но если этого достичь нельзя, то лучше уж пусть боятся, чем любят, потому что люди, презренные существа, легко разрывают любовные связи, если им это выгодно, в то время как страх наказания всегда удерживает их на привязи.
>
> *Макиавелли*

Идея использовать понятие «макиавеллизм» применительно к психологии индивидуальных различий возникла у Р. Кристи и Ф. Гейтс (*Christy, Geis*, 1970) после проведенного ими контент-анализа трактата Н. Макиавелли. Впоследствии эта особенность личности изучалась многими западными психологами (*Ames, Kidd*, 1979; *Blumstein*, 1973; *Braginsky*, 1970; *Cherulnik*, 1981; *Domelsmith, Dietch*, 1978; *Greis*, 1978; *Kraut*, 1976; *Shepperd*, 1997; *Sparks*, 1994; *Wilson*, 1996; и др.). Стал изучаться макиавеллизм и отечествеными учеными (В. В. Знаков, 1992, 2000, 2005; Б. Г. Мещеряков и А. В. Некрасова, 2005; С. В. Быков, 2007; В. А. Марченко, 2007 и др.).

Макиавеллизм определяется как циничная, эксплуататорская установка по отношению к другим людям как к слабым, зависимым, как к объектам, которые могут быть использованы для достижения своих целей.

Такая «идеология» приводит к манипулированию другими людьми. Выбор друзей, партнеров осуществляется по принципу: «А что я буду с этого иметь?»

Эта черта — стремление манипулировать другими людьми — формируется у человека задолго до наступления взрослости. Так, по данным Кристи и Гейс (*Christie*, *Geis*, 1970), индивидуальные различия в макиавеллизме существуют уже в 10 лет.

Ю. С. Крижанская и В. П. Третьяков (1990) обращают внимание на то, что может произойти «манипулятивная деформация личности в тех случаях, когда в силу частого профессионального его (манипулятивного общения. — *Е. И.*) употребления, хорошего владения им и соответственно постоянных успехов на этом поприще, человек начинает считать манипулятивное общение за единственно возможное, единственно правильное, а людей принимать исключительно за марионеток, фигур в его манипуляциях. В таком случае все общение человека сводится к манипуляции и тогда, когда это нужно, и когда она совершенно неоправданна... Например, с некоторыми оговорками можно считать профессиональную деформацию учителей и преподавателей частным случаем манипулятивной деформации» (с. 188).

П. И. Мадрак обнаружил, что возраст обратно коррелирует с уровнем макиавеллизма, особенно с такими его компонентами, как лесть и обман. С. Н. Рэй и М. Д. Гапта (*S. N. Rai, M. D. Gapta*) установили, что уровень макиавеллизма детей зависит от уровня макиавеллизма их родителей. Исследователи Р. В. Иксклайна, Дж. Тибо, С. Б. Хикей и П. Ламперт не обнаружили различий в нравственном или безнравственном поведении «высоких» и «низких» макиавеллистов. Однако было отмечено, что люди с высоким уровнем макиавеллизма более способны выбрать необходимую линию поведения для успешного манипулирования другими, могут умело «подтасовать» информацию о себе, сформировать ложное впечатление. В то же время следует отметить, что исследования, проведенные на русской выборке, показали отрицательную корреляцию макиавеллизма с нравственными качествами личности (Знаков, 2005). Это можно объяснить как тем, что в системе ценностей макиавеллистов в принципе такие понятия, как доброта, нравственность, незначимы, так и тем, что макиавеллисты честно оценивают себя и, понимая, что достигают своих целей в общении неодобряемыми способами, честно признаются в том, что их нравственные качества не на высоте.

Мещерякова С. С., 2007, с. 360.

Сказанное выше означает, что манипуляция — это не всегда плохо. Большое число профессиональных и педагогических задач подразумевает именно манипулятивное общение.

Манипуляция является достаточно распространенным явлением в общении преподавателей и студентов... Наибольшие затруднения преподаватели испытывают, когда студенты пытаются вызвать у них чувство жалости, прибегают к родственным связям или к общим знакомым, часто отпрашиваются с занятий под надуманным предлогом, используют давление студенческой группой, предлагают взятку или намекают на готовность дать ее. Студенты льстят, дарят подарки, предлагают физическую помощь в каком-либо деле, обещают исправиться в следующем семестре и многое другое.

Выбор манипулятивных приемов во многом определяется особенностями личности самого преподавателя. Информацию о них студенты получают как из поведения преподавателя, так и от старшекурсников, а также по другим неофициальным каналам. В качестве мишеней воздействия на преподавателей последние называют свою «мягкость характера», «доброту», «отзывчивость», «лояльность» и т. п.

66% опрошенных преподавателей не сомневаются в том, что и сами манипулируют студентами... Основными приемами скрытого управления, которые используют педагоги, названы: попытки заинтересовать предметом, расположить к себе, а также упоминание о зачете или экзамене («запугивание»), «завышение или занижение оценок» и т. п.

68% преподавателей считают, что следует различать манипуляцию и скрытое управление человеком ради его же блага. 26% преподавателей рассматривают манипуляцию как выражение естественной потребности человека влиять на других людей. Лишь 6% опрошенных полагают, что любая манипуляция безнравственна.

Тарелкин А. И., 2005, с. 325–326.

Манипулятивная личность может быть хорошим руководителем и администратором, так как умело защищает интересы своей группы во взаимоотношениях с другими коллективами, поскольку эти интересы стали ее личными, и свои собственные эмоции она может игнорировать столь же легко, как и чужие, оставляя в действии лишь «чистый разум», анализ, расчет.

В ряде исследований показано, что макиавеллизм выражен в большей степени у мужчин. Это подтвердилось и в исследовании Д. Б. Катунина (2005) на выборке в 525 человек. Однако данная закономерность проявилась только до 45 лет. Начиная с этого возраста женщины не менее охотно, чем мужчины, переносят макиавеллевские установки на взаимоотношения людей.

С. В. Быков (2007) отметил, что высокий уровень макиавеллизма характеризуется «мягкими» социальными установками по отношению к моральным нормам.

В заключение обсуждения вопроса о формах воздействия (влияния) и способах защиты от него приведу обобщающую табл. 6.2 из работы Е. В. Сидоренко (1998).

Таблица 6.2. Классификация видов влияния и противостояния влиянию по признаку психологической конструктивности—неконструктивности

Вид влияния	Характеристика конструктивности-неконструктивности	Конструктивные виды контрвлияния	Неконструктивные виды контрвлияния
Убеждение	Конструктивный вид влияния, при условии, что мы ясно и открыто сформулировали партнеру цель нашего воздействия	Котраргументация	Игнорирование, принуждение, деструктивная критика, манипуляция
Самопродвижение	Конструктивный вид влияния, при условии, что мы не используем обманных «трюков» и раскрываем свои истинные цели и запросы	Конструктивная критика, отказ	Деструктивная критика, игнорирование
Внушение	Спорный вид влияния; внушение — это всегда проникновение через «черный ход»	Конструктивная критика, энергетическая мобилизация, уклонение	Деструктивная критика, манипуляция, принуждение, игнорирование
Заражение	Спорный вид влияния; никто не может определить, насколько полезно адресату заражаться именно данным чувством или состоянием и именно сейчас[1]	Конструктивная критика, энергетическая мобилизация, уклонение	Деструктивная критика, манипуляция, принуждение, игнорирование
Пробуждение импульса к подражанию	Спорный вид влияния; считается приемлемым в воспитании детей и при передаче мастерства от профессионала высокого класса молодому профессионалу	Творчество, конструктивная критика, уклонение	Деструктивная критика, игнорирование
Формирование благосклонности	Спорный вид влияния; лесть, подражание как высшая форма лести и услуга адресату влияния могут быть манипуляцией	Конструктивная критика, уклонение, энергетическая мобилизация	Деструктивная критика, игнорирование

[1] Весьма спорное утверждение, опровергаемое спортивной практикой.

Окончание табл. 6.2

Вид влияния	Характеристика конструктивности-неконструктивности	Конструктивные виды контрвлияния	Неконструктивные виды контрвлияния
Просьба	Спорный вид влияния; в росссийской культуре считается разрушительным для того, кто просит; в американской культуре считается оправданным	Отказ, уклонение	Деструктивная критика, игнорирование
Принуждение	Спорный вид влияния; считается конструктивным в некоторых педагогических, политических системах и в аварийных ситуациях	Конфронтация	Деструктивная критика, манипуляция, ответное принуждение, игнорирование
Деструктивная критика	Неконструктивный вид влияния	Психологическая самооборона	Ответная деструктивная критика, манипуляция, принуждение, игнорирование
Манипуляция	Неконструктивный вид влияния	Конструктивная критика, конфронтация	Встречная манипуляция, деструктивная критика

ГЛАВА 7

Личностные факторы, обусловливающие эффективность воздействий

Эффективность воздействия определяется не только тем, каким способом воздействуют на человека, но и тем, как оно осуществляется (вежливо или грубо обращаются друг к другу субъекты общения), а также какими качествами личности обладают тот, кто воздействует, и тот, на кого воздействуют.

7.1. Коммуникативная культура

Эффективность общения зависит прежде всего от коммуникативной культуры участников общения. Коммуникативная культура — это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении. Ю. В. Жуков (1988) выделяет три группы правил, составляющих коммуникативную культуру.

Первая группа — это **правила коммуникативного этикета**. Они определяют порядок обращения и представления, выбор обращения и многое другое. Этикетные правила не имеют прямой связи с эффективностью общения, но их частичное или полное игнорирование отстраняет человека от участия в общении.

Вторая группа — **правила согласования коммуникативного взаимодействия**. Они задают тип общения: светское, деловое, ритуальное, интимно-личностное и т. д.

Третья группа — это **правила самоподачи (самопрезентации)**. Они не определяют тип общения и не влияют на общую для всех эффективность, но определяют индивидуальный успех отдельных участников общения. Правила самоподачи предназначены для создания у окружающих определенного впечатления о себе.

Признаком культуры общения является вежливость. *Вежливость — это обращение с людьми, учитывающее их потребности быть оцененными и защищенными; соблюдение правил приличия, учтивость, уважительность, тактичность, деликатность.*

Вежливость особенно важна, когда нужно сказать человеку что-то такое, от чего он может «потерять лицо»: сделать замечание, покритиковать. Такие высказывания называют действиями, угрожающими репутации. Цель вежливости состоит

не в том, чтобы избегать этих действий, а в том, чтобы уменьшить или устранить коммуникативные проблемы в разговорах и отношениях, которые могут быть результатом высказываний, угрожающих репутации.

Вежливость — это великое искусство вписываться в общество, умение действовать так, чтобы давать другому все, что сам хочешь получить от него, и не причинять ему огорчений, каких сам не желаешь принять от этого другого. Вежливость — необходимая машинная смазка, без которой механизм человеческих отношений перегревается и отказывает на ходу.

Успенский Л. Вежливость — какая ты? // Ленинградская правда. 1968. 2 апреля.

Решение быть вежливым базируется на учете трех факторов:

1. Насколько хорошо собеседники знают друг друга и каков их статус. Чем меньше они знакомы и чем выше их статус, тем большие прикладывают они усилия, чтобы быть вежливыми.
2. Какую власть имеет слушатель над говорящим. Большую вежливость проявляют в отношении людей, обладающих властью.
3. Существует ли риск навредить собеседнику. Большинству людей не нравится намеренно говорить собеседнику такое, от чего он может «потерять свое лицо».

Вежливость исключает императивные высказывания (приказ, требование). Ее проявление связано с просьбой («Я был бы вам очень признателен, если бы...», «Пожалуйста...», «Будьте добры...»), благодарностью за услуги («Благодарю», «Спасибо»), извинением за причиняемые хлопоты или создание каких-то неудобств («Простите, я не хотел...», «Извините, но я вынужден...»), тактичностью, уважительным отношением, основанным на признании достоинств другого человека.

Самым действенным и надежным средством для снижения психического дискомфорта и «сохранения лица» в ситуации просьбы является вежливость. Согласно «теории вежливости», созданной Пенелопой Браун и Стивеном Левинсоном, просьба, выраженная в вежливой форме, не угрожает самосознанию ни просителя, ни адресата просьбы. К тому же вежливые просьбы и требования позволяют наиболее эффективно добиться уступчивости и согласия (*Brown*, *Levinson*, 1987).

«Теория вежливости» дает возможность понять такую форму уступчивости, которую Элен Лангер называет «бездумной» (*Langer*, 1989). Ее проявляют в тех случаях, когда человек исполняет просьбу, мало над ней задумываясь, автоматически. Ведь если, согласно Браун и Левинсону, «сохранение лица» зависит от степени вежливости просителя, то, вероятно, когда форма просьбы в полной мере соответствует нашим представлениям о вежливости, мы проявляем готовность уступить, даже не анализируя сущность самой просьбы. Просьба исполняется нами бездумно. Результаты многих исследований говорят о том, что люди очень чувствительны к тому, в какой форме на них пытаются оказать влияние. Следовательно, во многих ситуациях для человека важнее не то, о чем его просят, а то, как просят.

Семечкин Н. И., 2004, с. 208.

Невежливость проявляется, когда человек первым протягивает руку для пожатия при встрече с женщиной и начальником, первый садится в их присутствии, перебивает партнера при разговоре, не извиняется за несвоевременное вторжение и т. д.

Своеобразным проявлением невежливости является *назойливость*, т. е. навязчивость, надоедливость, приставание с просьбами и требованиями, не считаясь ни с желаниями, ни с временем, ни с возможностями того лица, к которому обращаются.

Грубость, доходящая порой до хамства, т. е. не просто грубого, но и наглого поведения, не способствует эффективному воздействию на другого человека, так как вызывает у него желание противодействовать внешнему давлению для защиты собственного Я.

7.2. Авторитет источника информации

Способность оказывать влияние на других во многом зависит от авторитета человека, оказывающего воздействие.

Авторитетом в какой-то сфере жизни и деятельности называется человек, с мнением которого считаются, которому стремятся подражать и которому доверяют решение тех или иных вопросов. Человек, являющийся для кого-то авторитетом, оказывает на него сильное воздействие. Больше того, авторитету легко подчиняются, не думая при этом, прав он или не прав, давая то или иное распоряжение. Однако авторитет возникает в процессе деятельности специалиста, поэтому он является не исходным, первичным, а вторичным компонентом мастерства и опыта. Авторитет может быть нескольких видов и слагается из следующих компонентов.

Авторитет профессионала зависит от знаний и умений специалиста как представителя той или иной профессии.

Авторитет возраста: старший по возрасту обладает в глазах молодых людей авторитетом как более опытный человек.

Авторитет должности, т. е. более высокого социального статуса со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями.

Нравственный авторитет как человека; отсутствие его может свести на нет все остальные компоненты авторитета специалиста.

Мы с детства приучены думать, что повиновение общепризнанным авторитетам является правильным, а неподчинение им — неправильным. Эта идея «красной нитью» проходит в преподаваемых нам родителями уроках, стихах, которые мы учим в школе, рассказах и песнях нашего детства, а также проводится в своде правил юридической, военной и политической систем, с которыми мы сталкиваемся, повзрослев...

Религиозное обучение также вносит свой вклад в укоренение в сознании людей мыслей о необходимости повиновения авторитетам. Так, в Библии описывается, как неповиновение высшему авторитету привело к потере рая Адамом, Евой и, вследствие этого, всем че-

ловечеством. Далее в Ветхом Завете мы находим историю, которая может быть названа библейским аналогом опыта Милграма. Это рассказ о готовности Авраама вонзить кинжал в сердце своего юного сына по приказу Бога, данному без всяких объяснений. Из этой истории можно сделать вывод о том, что любое действие, даже бессмысленное и несправедливое, является правильным, если оно совершено по команде достаточно высокого авторитета. Тяжелое испытание было послано Аврааму Богом с целью проверки его на послушание. И Авраам — так же как и испытуемые в эксперименте Милграма, которые, возможно, получили один из первых уроков повиновения авторитетам именно от него, — выдержал испытание.

Истории, подобные притче об Аврааме, а также исследования, подобные эксперименту Милграма, могут многое рассказать нам о социальной значимости повиновения авторитетам. Однако, с другой стороны, они могут ввести нас в заблуждение. Мы обычно не сильно страдаем из-за необходимости выполнения требований авторитетов. Фактически наше подчинение часто имеет вид реакции *щелк*, *зажужжало*, протекающей при незначительном сознательном размышлении или вовсе без него. Информация, полученная от признанного авторитета, может подсказать нам, как следует действовать в конкретной ситуации.

В конце концов, как считает Милграм, согласие с диктатом авторитетных фигур очень часто имеет реальные практические преимущества. В детстве нам кажется, что эти люди (например, родители, учителя) знают больше, чем мы, и мы обычно находим их советы полезными — отчасти из-за того, что мы считаем своих наставников весьма мудрыми, отчасти из-за того, что это они решают, когда нас надо награждать, а когда наказывать. Эти же факторы продолжают играть важную роль и тогда, когда мы взрослеем, хотя авторитетами для нас теперь становятся предприниматели, судьи и члены правительства. Поскольку эти люди имеют больший доступ к информации и власти, чем мы, нам представляется логичным подчиняться их требованиям. Такой взгляд на вещи приводит к тому, что мы часто повинуемся авторитетам даже тогда, когда это бессмысленно.

...Если мы осознаем, что повиновение авторитету является выгодным для нас, мы можем позволить себе быть автоматически послушными. Одновременно плюсом и минусом такого слепого подчинения является его механический характер. Мы считаем, что не должны думать; следовательно, мы и не думаем.

...Давайте рассмотрим пример, имеющий отношение к медицине... Врачи, обладающие большими познаниями и возможностями в этой жизненно важной области, занимают позицию уважаемых авторитетов... Никто не может опротестовать решение доктора, за исключением разве что другого доктора более высокого ранга... В таком случае весьма вероятно, что... никто из нижестоящих на иерархической лестнице медиков даже не подумает о том, чтобы подвергнуть правильность его решения сомнению... Приведем в качестве примера показательный случай... о котором сообщают Коэн и Дэвис. Доктор велел пациенту закапывать ушные капли в правое ухо, которое было воспалено и сильно болело. Но вместо того, чтобы написать на рецепте полностью «правое ухо», доктор сократил предписание до следующей строчки: «Капать в пр. ухо» (place in R ear). Ознакомившись с рецептом, сестра, не долго думая, отправила требуемое количество ушных капель в анус пациента (Rear — зад).

Чалдини Р., 1999, с. 199–201.

В ряде случаев, несмотря на наличие всех компонентов, человек не оказывает на других людей должного воздействия. Происходит это по двум причинам. Во-первых, этот человек *пренебрегает внешним оформлением своего поведения*. Он

позволяет себе обижать людей злой шуткой, опаздывает на работу, приходит на работу несобранным. Во-вторых, он нередко *не умеет оформить свое поведение*, так как не обладает техникой выражения своего Я.

Для подчинения бывает достаточно видимости авторитета, так как люди подвержены влиянию не только авторитетов, но и их *символов*: титулов, одежды, атрибутов.

Титулы. Титул — это звание, даваемое человеку за его заслуги (народный артист, заслуженный деятель, профессор) или передаваемое по наследству (князь, граф и т. п.). Титул определяет статус человека в обществе или профессиональной сфере. Достаточно собеседнику узнать, что вы имеете какое-то звание, как его отношение к вам сразу меняется на более почтительное, а его поведение становится более уступчивым, так как в его глазах вы делаетесь более высоким, а ваши слова приобретают больший вес. С другой стороны, неизвестность человека резко снижает к нему и его делам доверие. Однажды Лев Толстой послал в редакцию короткий рассказ без подписи. Редактор раскритиковал рассказ и отказался его печатать.

Психологи Дуглас Петерс и Стивен Сеси (*Peters*, *Ceci*, 1982) провели показательное исследование, касающееся научных публикаций. Они взяли 12 статей, которые были опубликованы в пределах от 18 до 32 месяцев тому назад авторами из престижных университетов. Не изменив ничего, кроме имен и места работы авторов (в качестве места работы назывался никому не известный Центр человеческих возможностей Три-Вэлли), исследователи представили эти статьи в виде рукописей журналам, которые их уже опубликовали в свое время. Девять из двенадцати статей прошли незамеченными через процесс рецензирования и, что особенно показательно, восемь были отвергнуты, хотя каждая из этих статей не так давно была уже напечатана в этом же самом журнале после того, как ее представил на рассмотрение автор, работающий в престижном месте и имеющий большой авторитет в ученых кругах. Похожий, но менее научный эксперимент был проведен популярным писателем, который перепечатал слово в слово роман Джерзи Косинского «Шаги» и послал рукопись в 28 литературных агентств и издательских фирм через десять лет после того, как было продано почти полмиллиона экземпляров этой книги и ее автор был награжден Национальной книжной премией. Рукопись, которая теперь была подписана неизвестным человеком, была отвергнута как не отвечающая требованиям всеми 28 издательскими организациями, включая и ту, где она первоначально была опубликована.

Чалдини Р., 1999, с. 205–206.

Одежда. Вторым символом авторитета, который может заставить нас механически подчиняться, является одежда. Не случайно в прежние времена одежда служила символом власти и богатства человека, в связи с чем устанавливались даже правила, кто в какой одежде мог ходить в соответствии со своим сословием. Этот вопрос специально обсуждается в книге Г. В. Козловой (1980). В Средние века церковь диктовала в одежде ширину и длину платьев, длину носка обуви, количество и характер украшений для каждого сословия. Это закреплялось специальными эдиктами, которые высекались на камне, устанавливавшемся посреди города. Поэтому любой житель Европы, живший в то время, только взглянув на человека,

сразу понимал, к какому сословию он принадлежит. В Китае вплоть до XX в. социальное положение человека кодировалось фасоном и цветом халата (излюбленной одеждой китайцев). Халат хань желтого цвета мог носить только император, коричневого и белого цвета — престарелые сановники, красного и синего — герои. Студенты носили халаты т-дзу голубого цвета, крестьяне — белого, бедняки — черного.

Р. Чалдини (1999) приводит данные Мауро (*Mauro*, 1984), который показал, что полицейские, одетые в традиционную униформу, в противовес людям, одетым в спортивную куртку и широкие брюки, оценивались испытуемыми как более справедливые, отзывчивые, умные, честные и добрые. Не случайно поэтому, пишет Р.Чалдини, в эксперименте Л. Бикмана (*Bickman*, 1974) люди выполняли требования и просьбы чаще тогда, когда к ним обращался человек в униформе охранника, а не тогда, когда он был одет в обычную одежду.

Менее явным по сравнению с униформой свидетельством авторитета является хорошо сшитый деловой костюм, но и он оказывает на людей воздействие.

> В ходе исследования, проведенного в Техасе, человек в возрасте тридцати одного года нарушал правила дорожного движения, переходя улицу по красному сигналу светофора. В половине случаев он был одет в тщательно отутюженный деловой костюм с галстуком; в другой половине случаев на нем были рабочие брюки и рубашка. Исследователи издали наблюдали за происходившим и подсчитывали количество пешеходов, продолжавших ждать на тротуаре зеленого сигнала светофора, и количество пешеходов, следовавших за человеком, пересекавшим улицу на красный свет. В три с половиной раза больше людей... срывалось за недисциплинированным пешеходом, если он был одет в костюм (*Lefkowitz*, *Blake*, *Mouton*, 1955).
>
> *Чалдини Р.*, 1999, с. 207.

Атрибуты. В качестве атрибутов авторитета могут выступать престижная марка машины, драгоценности, награды, престижные международные или национальные премии (Нобелевская, Оскар в киноискусстве и т. д.), участие в богемных тусовках, светских раутах. В прежние времена регламентировались для людей разного сословия кареты, количество лошадей в упряжке, в доме количество окон, которые могут выходить на улицу.

> Исследование, проведенное в районе бухты Сан-Франциско, показало, что владельцы престижных автомобилей пользуются особым уважением. Экспериментаторы обнаружили, что водители, прежде чем начать сигналить машине, остановившейся при зеленом свете светофора, обычно ждали значительно дольше, если эта машина имела роскошный вид, а не являлась старой дешевой моделью. По отношению к водителю дешевой модели автолюбители не проявляли такого терпения: почти все машины сигналили, причем многие делали это неоднократно... Однако престижная модель имела такую пугающую ауру, что 50% водителей терпеливо ждали момента, когда эта машина тронется с места, не прикасаясь при этом к сигнальной кнопке (*Doob*, *Gross*, 1958).
>
> *Чалдини Р.*, 1999, с. 208.

Молодые учителя и руководители часто пытаются ускорить процесс формирования авторитета и встают на путь создания так называемого **ложного авторитета**, который, по А. С. Макаренко, бывает нескольких разновидностей. Рассмотрим их на примере учителей, имея в виду, что то же относится и к взаимоотношениям руководителей с подчиненными.

Псевдоавторитет подавления основан на боязни учеников по отношению к учителю. Такие учителя забывают, что воспитание учащихся не сводится к послушанию.

Псевдоавторитет расстояния характеризуется возможно меньшим общением учителя с учениками. Такие учителя не учитывают, что успех школьников на уроках, на школьных олимпиадах и на соревнованиях — это общий успех учеников и учителя.

Псевдоавторитет дружбы возникает в том случае, когда учитель позволяет учащимся обращаться к себе как к товарищу-однокласснику, т. е. низводит свои взаимоотношения с учащимися до панибратства. Между учителем и учениками должна соблюдаться определенная дистанция, что показывает меру воспитанности учащихся.

Псевдоавторитет чванства основан на хвастовстве, подчеркивании своих достоинств и заслуг.

Псевдоавторитет доброты часто выражается в уступчивости учителя. Например, учитель под давлением учащихся выставляет им хорошие оценки тогда, когда они их не заслужили.

Псевдоавторитет резонерства состоит в том, что учитель поучает учащихся, причем даже в тех вопросах, в которых он некомпетентен.

Псевдоавторитет педантизма выражается в беспрекословном соблюдении правил, заведенного порядка, порой не от сознательной дисциплинированности учителя, а от его бюрократического руководства.

Ложный авторитет может создаваться и непреднамеренно.

Бытует мнение, что признать свою ошибку — значит уронить свой авторитет в глазах других людей. Тот, кто так думает, вслед за этой ошибкой допускает и вторую: он убеждает других в том, что он всегда прав, создавая таким образом мнение о своей непогрешимости. Самое верное решение, если человек допустил промах в своем поведении, — открыто, в разумной и тактичной форме признать свою ошибку, например выразить сожаление по поводу того, что в прошлый раз он погорячился и зря обидел другого человека.

В. М. Погольша (1997, 1998) выявила, что женщины, способные оказывать влияние на других, отличаются от остальных женщин тем, что им присущи некоторые черты, традиционно считающиеся мужскими (догматизм, уверенность, саморегуляция) и у них слабо развиты «женские» черты (уступчивость, эмпатия). Влиятельные же мужчины отличаются от мужчин в целом тем, что им присущи определенные черты «фемининности» (доверие, невротичность) и у них слабо развиты некоторые «маскулинные» черты (например, авторитарность).

Выявлены и различия между мужчинами и женщинами с низким влиянием. Женщины с низким личным влиянием отличаются от женщин с высоким и средним влиянием тем, что имеют самый высокий показатель удовлетворенности отношениями с близкими людьми, самоуважения, удовлетворенности жизнью.

Мужчины с низким личным влиянием, напротив, меньше всех удовлетворены жизнью и отношениями с близкими людьми, у них самое низкое самоуважение.

Результаты исследования позволили В. М. Погольше считать, что ситуация с невлиятельными мужчинами более тревожна, чем с невлиятельными женщинами. Несмотря на имеющийся интеллектуальный потенциал, этим мужчинам труднее удаются компенсаторные формы влияния, они более остро переживают неудачи. Неудовлетворенность жизнью и отношениями с близкими им людьми усиливается за счет полоролевых стереотипов, предписывающих мужчинам быть независимыми, иметь более широкий, чем у женщин, круг влияния, не ограничивающийся семьей, и более высокий статус в деловой сфере. В социуме мужчинам предоставлены более широкие возможности для реализации личного влияния, что наделяет их большей ответственностью за свой социальный статус, провоцируя при неудаче развитие тревожности, снижение самоуважения и удовлетворенности жизнью.

В то же время социум, накладывая ограничения на сферы распространения женского влияния, способствует безболезненной адаптации женщин в современном обществе в случае отсутствия способности личного влияния.

7.3. Конформность реципиента

Конформность — это склонность человека к добровольному сознательному (произвольному) изменению своих ожидаемых реакций для сближения с реакцией окружающих вследствие признания большей их правоты. Или, проще говоря, — это свойство человека легко менять свою точку зрения, установку на что-то под влиянием группового мнения.

Конформность называют также внутригрупповой суггестией или внушаемостью. Правда, некоторые авторы, например А. Е. Личко и соавт. (1970), не отождествляют внушаемость и конформность, отмечая отсутствие зависимости между ними и различие механизмов их проявления. Понятие конформности часто отождествляется с конформизмом, что, с моей точки зрения, создает путаницу в понимании того и другого.

Конформизм определяется как «изменение поведения или убеждения... в результате реального или воображаемого давления группы» (*Kiesler*, *Kiesler*, 1969, p. 2). Иначе говоря, если конформность является свойством (качеством) человека, то конформизм — это поведение, которое может быть вызвано конформностью, а может быть и не связано с ней. Нейл с соавторами (*Nail et al.*, 2000) выделили две формы конформизма — уступчивость и одобрение. **Уступчивость** (внешний, показной конформизм), по Нейлу с соавторами, проявляется в делании того, что нам не хочется, чтобы заслужить поощрение или избежать наказания (например, голосование за резолюцию собрания, с которой человек не согласен). Если уступчивость представляет собой ответ на приказ, то ее называют *подчинением*. **Одобрение**, по Нейлу, — это внутренний, искренний конформизм, это вера в то, что считает группа.

Если человек склонен постоянно соглашаться с мнением группы, он относится к конформистам; если же имеет тенденцию не соглашаться с навязываемым ему мнением, то — к нонконформистам (к последним, по данным зарубежных психологов, относится около трети людей).

Эксперимент Соломона Аша с «подсадными утками»

...Представьте себя в роли одного из добровольных участников эксперимента Аша. Вы сидите шестым в ряду, в котором всего 7 человек. Сначала экспериментатор объясняет вам, что все вы принимаете участие в исследовании процесса восприятия и связанных с ним суждений, а затем просит ответить на вопрос: какой из отрезков прямой, представленных на рисунке, равен по длине стандартному отрезку. Вам с первого взгляда понятно, что стандартному отрезку равен отрезок № 2. Поэтому нет ничего удивительного в том, что все 5 человек, которые ответили до вас, сказали «Отрезок № 2».

Следующее сравнение проходит столь же легко, и вы настраиваетесь на кажущийся вам простым тест. Однако третий раунд очень удивляет вас. Хотя правильный ответ кажется таким же бесспорным, как и в первых двух случаях, первый отвечающий дает неверный ответ. А когда и второй говорит то же самое, вы приподнимаетесь со стула и впиваетесь глазами в карточки. Третий испытуемый повторяет то, что сказали первый и второй. У вас отвисает челюсть и тело покрывается липким потом. «В чем дело? — спрашиваете вы себя. — Кто из нас слеп? Они или я?» Четвертый и пятый соглашаются с первыми тремя. И вот взгляд экспериментатора устремлен на вас. Вы испытываете то, что называется «эпистемологической дилеммой»: «Как мне узнать, кто прав? Мои товарищи или мои глаза?»

В ходе экспериментов Аша в подобной ситуации оказывались десятки студентов. Те из них, кто входили в состав контрольной группы и отвечали на вопросы экспериментатора, будучи один на один с ним, в 99 случаях из 100 давали правильные ответы. Аша интересовал следующий вопрос: если несколько человек (помощники, «подученные» экспериментатором) дадут одинаковые неверные ответы, станут ли и другие испытуемые утверждать то, что в другой ситуации они бы отрицали? Хотя некоторые испытуемые ни разу не проявили конформности, три четверти из них продемонстрировали ее хотя бы единожды. В целом 37% ответов оказались «конформными» (или следует сказать, что в 37% случаев испытуемые «полагались» на других?).

...Результаты Аша поражают воображение, потому что в них нет очевидного внешнего давления, принуждающего к конформизму, — ни вознаграждений за «командную игру», ни наказаний за «индивидуализм».

Майерс Д., 2004, с. 249–251.

Если намерения или социальные установки, имевшиеся у человека, совпадают с таковыми у окружающих, то речь о конформности уже не идет.

Различают внешнюю и внутреннюю конформность. При внешней конформности человек возвращается к своему прежнему мнению, как только групповое давление на него снимается. При внутренней конформности он сохраняет принятое групповое мнение и тогда, когда давление прекратилось. Исследования В. Н. Куликова (1978) показали, что эффект внушения, направленного на члена коллектива, намного превосходит воздействие на относительно изолированную личность. Объясняется это тем, что при внушении в коллективе на личность действует каждый член коллектива, т. е. имеет место множественное взаимовнушение. При этом большое значение имеет численный состав группы. Если на субъекта воздействуют два-три человека, эффект группового давления почти не проявляется; если три-четыре человека — эффект проявляется, однако дальнейшее увеличение числен-

ности группы не приводит к увеличению конформности. Кроме того, имеет значение единодушие группы. Поддержка субъекта даже одним членом группы резко повышает сопротивляемость групповому давлению, а иногда и сводит его на нет.

Степень подчинения человека группе зависит и от ряда других факторов, которые были систематизированы А. П. Сопиковым (1969). К ним относятся:

- возрастные различия: среди детей и юношей конформистов больше, чем среди взрослых (максимум конформности отмечается в 12 лет, заметное ее снижение — после 15–16 лет);
- трудность решаемой проблемы: чем она труднее, тем в большей мере личность подчиняется группе; чем сложнее задача и неоднозначнее принимаемые решения, тем конформность выше;
- статус человека в группе: чем он выше, тем в меньшей степени он проявляет конформность;
- характер групповой принадлежности: по своей воле или по принуждению вошел субъект в группу; в последнем случае его психологическое подчинение часто бывает только поверхностным;
- привлекательность группы для индивида: референтной группе субъект поддается легче;
- цели, стоящие перед человеком: если его группа соревнуется с другой группой, конформность субъекта увеличивается; если соревнуются между собой члены группы, конформность уменьшается (то же наблюдается при отстаивании группового или личного мнения);
- наличие и эффективность связи, подтверждающей верность или неверность конформированных поступков человека: при неправильности поступка человек может вернуться к своей точке зрения.

Показано также, что имеет значение численность группы и количество групп, оказывающих внушение. Установлено, что пять человек оказывают более сильное влияние, чем один или два, но увеличение численности группы свыше пяти человек снижает уровень конформности (*Gerard et al.*, 1968; *Rosenberg*, 1961; *Milgram et al.*, 1969). Две группы из двух или трех человек больше влияли на конформность, чем когда они высказывали суждение как единые группы в четыре и шесть человек (*Wilder*, 1977).

Важно единодушие членов группы: если в ней находится хотя бы один нонконформист, конформность не проявляется и испытуемый высказывает свою точку зрения (*Morris*, *Miller*, 1975). При этом он отрицает влияние нонконформиста: «Даже если бы его не было, я все равно сказал бы то же самое». Следовательно, отстаивать свою точку зрения значительно легче, если находится союзник.

Члены группы, испытывающие привязанность к ней, легче поддаются ее влиянию (*Berkowitz*, 1954; *Sakurai*, 1975). Имеет значение статус высказывающего суждение: чем он выше, тем большее оказывается влияние, а также в каких условиях проявляется конформизм: люди проявляют больший конформизм тогда, когда должны отвечать публично, в присутствии других людей, чем когда они отвечают письменно, зная, что никто, кроме экспериментатора, этот ответ не прочтет (*Asch*, 1955).

Важно также, сделал человек предварительное заявление или нет. Как правило, люди не отказываются от своего публично высказанного мнения, если их после высказывания убеждают в его ошибочности (*Deutsch*, *Gerard*, 1955). Именно поэтому бесполезно апеллировать к спортивному судье по поводу неправильно принятого им решения или к экзаменатору по поводу «несправедливо» выставленной отметки. Самое большее, на что можно рассчитывать, — это изменить его по прошествии какого-то времени (*Saltzsteiner*, *Sandberg*, 1979). Поэтому часто футбольный судья, допустивший ошибку в первом тайме, начинает ее «исправлять» во втором тайме, т. е. судить в пользу другой команды.

При выраженном конформизме увеличивается решительность человека при принятии решения и формировании намерений, но при этом уменьшается чувство его индивидуальной ответственности за поступок, совершенный вместе с другими. Особенно это проявляется в недостаточно зрелых в социальном плане группах.

Конформность тесно связана с феноменом **обособления**. В результате общения происходит двуединый процесс: с одной стороны, уподобление себя своим сверстникам, а с другой — выделение себя среди других вследствие процесса обособления (находясь за рубежом, ощущать себя россиянином, а находясь в России в женском коллективе, ощущать себя мужчиной). Причем обособление протекает в тесном единстве с общением. Нет общения — нет и обособления, так как, общаясь с другими людьми, человек находит свою позицию, ищет свое Я, отличное от других.

Имеет место и групповое обособление, которое выражается главным образом в ряде норм поведения и взаимоотношений, а также в некоторых чертах стиля поведения и общения, например общения друг с другом юношей и девушек, входящих в одну группу (компанию), в одежде и т. п. Эти группы тщательно оберегают свою автономию, ограничивая возможность присоединения к ним других ребят, подчеркивают непохожесть своей компании на другие (свои секреты, способы времяпрепровождения, маршруты прогулок и т. д.). В старшем школьном возрасте в связи с выраженной потребностью в обособлении конформность может уменьшаться.

В ряде работ показано, что конформность женщин выше (А. П. Сопиков, 1969; В. Хартуп [*W. Hartup*, 1958]; Б. Фагот [*B. Fagot*, 1978]; Л. Осман [*L. Osman*, 1982], Т. С. Валецкая, 2005).

В исследовании Л. Османа это было выявлено при наблюдении за тем, как мужчины и женщины переходят улицу на красный цвет светофора. Мужчины идут первыми чаще, чем женщины, однако женщины чаще нарушают правила вслед за более решительным нарушителем. Автор делает вывод, что женщины более податливы требованиям, запрещающим нарушение правил, но одновременно более конформны к групповому давлению.

Даже в работах Игли (*Eagly*, *Carli*, 1981), на которые ссылается Ш. Берн, отрицая бóльшую конформность женщин, половые различия в подверженности внешнему влиянию, хотя и небольшие (но на статистически значимую величину), были обнаружены. Вопреки первоначальному утверждению об отсутствии различий в конформности между мужчинами и женщинами, Ш. Берн далее дает объяснения имеющимся различиям и прямо пишет о меньшей конформности мужчин: «Этот факт может объясняться тем, что женщины — более “общественные” созда-

ния и, следовательно, стараются сохранить гармонию в группе и добрые чувства ее членов друг к другу (*Eagly, Wood*, 1985). Другой причиной может быть то, что мужчины менее конформны из-за социальных норм, которые предписывают им быть независимыми и не поддаваться влиянию со стороны. Было обнаружено, что мужчины менее конформны в ситуации, когда они считают, что члены группы знают их мнение, чем тогда, когда они уверены, что другим их мнение неизвестно. На конформность женщин этот фактор не оказывал никакого влияния (*Eagly et al.*, 1981)» (2001, с. 113). Игли склонна объяснять выявляемые различия в конформности мужчин и женщин их статусными различиями: в повседневной жизни мужчины стремятся достичь положения с высоким статусом и широкими полномочиями. Поэтому часто можно видеть, что мужчины оказывают влияние, а женщины поддаются. Именно этим объясняется, по мнению Игли, почему в реальной жизни складывается впечатление о гораздо большем различии в степени повседневного конформизма полов, нежели выявляют научные исследования, в которых мужчинам и женщинам отводится одинаковая роль.

В ряде работ западных психологов выявлено, что когда затрагивались женские темы, мужчины были более склонны к конформному поведению, чем женщины, и наоборот. Отмечается и тот факт, что 79% исследований, в которых были обнаружены половые различия в пользу большей внушаемости женщин, были осуществлены мужчинами, а также то, что исследователи-мужчины обнаруживали более значительные различия, чем их коллеги женского пола, исходя из чего Игли и Карли сделали вывод, что ученые склонны излагать результаты своих исследований в таком виде, который бы польстил тому полу, к которому они сами принадлежат. Но если это и так, разве не может тот же упрек быть адресован и исследователям-женщинам?

Другое дело, что если эти различия обусловлены только социальными факторами, то при изменении последних могут исчезнуть и наблюдавшиеся различия. Так, Игли отмечает, что в исследованиях конформности, опубликованных до 1970 г., 32% указывают на бóльшую подверженность влиянию среди женщин, тогда как из 40 исследований, выполненных позже, лишь 8% обнаружили такие различия.

7.4. Внушаемость и негативизм реципиента

Внушаемость — это склонность субъекта к некритической (непроизвольной) податливости воздействиям других людей, их советам, указаниям, даже если они противоречат его собственным убеждениям и интересам. Это безотчетное изменение своего поведения под влиянием внушения. Внушаемые субъекты легко заражаются настроениями, взглядами и привычками других людей. Они часто склонны к подражанию. Внушаемость зависит как от устойчивых свойств человека — высокого нейротизма, слабости нервной системы (Ю. Е. Рыжкин, 1977), — так и от ситуативных его состояний — тревоги, неуверенности в себе или же эмоционального возбуждения.

На внушаемость влияют такие личностные особенности, как низкая самооценка и чувство собственной неполноценности, покорность и преданность, неразвитое чувство ответственности, робость и стеснительность, доверчивость, повышенная

эмоциональность и впечатлительность, мечтательность, суеверность и вера, склонность к фантазированию, неустойчивые убеждения и некритичность мышления.

Повышенная внушаемость характерна для детей, особенно 10-летнего возраста. Объясняется это тем, что у них еще слабо развита критичность мышления, которая снижает внушаемость. Правда, в 5 лет и после 10 лет, особенно у старших школьников, отмечается спад внушаемости (А. И. Захаров (1998), рис. 7.1). Кстати, снижение внушаемости у старших подростков отмечали еще А. Нечаев (1900) и Бине (Binet, 1900).

Внушаемость женщин выше, чем внушаемость мужчин (В. А. Петрик, 1977; Л. Левенфельд, 1977).

Негативизм (от лат. *negatio* — «отрицание»), т. е. лишенное разумных оснований (так называемое «немотивированное») сопротивление субъекта оказываемым на него психологическим воздействиям, снижает внушаемость субъекта. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям субъекта. Поэтому отказ от выполнения требования или принятия совета является способом выхода из внутреннего конфликта и освобождением от его травмирующего влияния. Чаще всего негативизм встречается у детей по отношению к требованиям взрослых, предъявляемым без учета потребности детей в одобрении, общении, уважении, эмоциональном контакте.

Негативизм усиливается в состоянии перевозбуждения нервной системы и при утомлении.

Слабой формой негативизма является *упрямство*, имеющее тот же механизм и выполняющее ту же защитную функцию. Однако в отличие от негативизма как черты личности упрямство возникает ситуативно и часто по поводу самоутверждения. Негативизм тоже может быть ситуативным, когда в силу каких-то причин внушаемый в принципе человек упорно и предубежденно не приемлет какую-то точку зрения и вследствие этого не формирует адекватное ситуации решение.

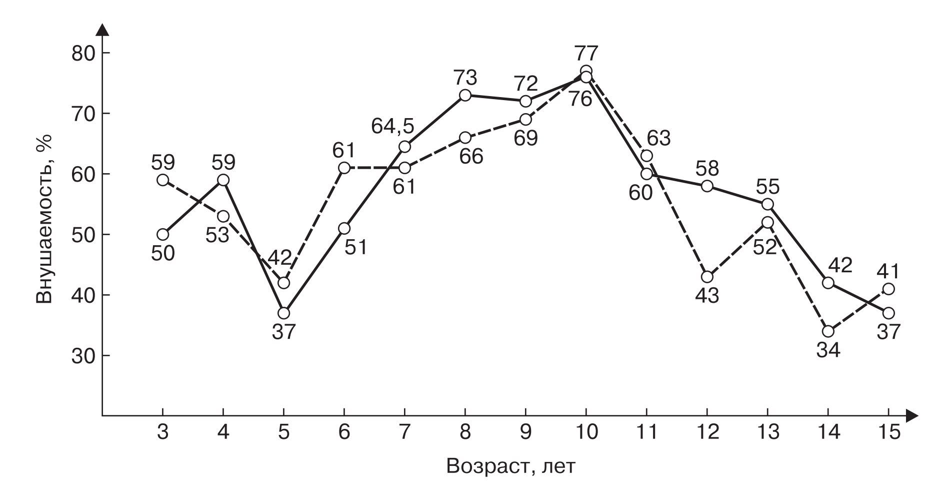


Рис. 7.1. Возрастная динамика внушаемости (по А. И. Захарову): пунктирная линия — внушаемость мальчиков, сплошная — внушаемость девочек

7.5. Доверие — недоверие к источнику информации

Эффективность некоторых форм воздействия на человека (убеждение, совет, похвала, слухи) зависит от того, доверяет он или нет источнику воздействия. Большинство исследователей определяют доверие как уверенно позитивные или оптимистические ожидания относительно поведения другого, а недоверие — как уверенно негативные ожидания (*T. Govier*, 1994; *L. T. Hosmer*, 1995). Доверие и недоверие проявляются при открытости человека в ситуации неопределенности, уязвимости. Рядом авторов (И. В. Антоненко, 2004; Т. П. Скрипкина, 2001; *L. T. Hosmer*, 1995) доверие и недоверие рассматриваются как противоположные, взаимоисключающие и, следовательно, взаимосвязанные социально-психологические феномены, другие же доказывают, что доверие и недоверие независимы друг от друга (А. Б. Купрейченко, С. П. Табхарова, 2007; *T. Govier*, 1994; *Lewicki et al.*, 1998).

Связано это с тем, что еще недостаточно изучены характеристики личности источника информации, склоняющие людей доверять или не доверять ему. Попытка выявить эти характеристики предпринята А. Б. Купрейченко и С. П. Табхаровой (2007). Определяющими характеристиками человека, вызывающего или не вызывающего доверие, являются нравственность — безнравственность, надежность — ненадежность, открытость — скрытность, ум — глупость, независимость — зависимость, неконфликтность — конфликтность. Кроме того, для доверия человеку важными являются такие его характеристики, как оптимизм, смелость, активность, образованность, находчивость, вежливость, близость мировоззрения, интересов и жизненных целей. Для возникновения недоверия важны агрессивность, болтливость, принадлежность к враждебной социальной группе, конкурентность, невежливость.

Большинство позитивных характеристик наиболее значимы для доверия близкому человеку, а негативные характеристики — для недоверия незнакомому человеку. Некоторые характеристики одними и теми же респондентами рассматриваются как критерии доверия для близких людей и как критерии недоверия для малознакомых и чужих. Это зависит от индивидуальных, групповых и ситуативных особенностей отношения к данным характеристикам оцениваемого человека.

Авторы отмечают, что основными функциями доверия являются познание, обмен и обеспечение взаимодействия, а основными функциями недоверия — самосохранение и обособление. Это значит, что в случае доверия человек рассчитывает на получение какого-то блага (установление сотрудничества, получение ценной информации), а в случае недоверия он оценивает негативные последствия взаимодействия и использует недоверие как защиту от этих последствий.

ГЛАВА 8

Коммуникативные эмоциональные состояния

Общение связано с эмоциональным реагированием субъектов общения на получаемую информацию, на различные формы воздействия и на проявление своих чувств друг к другу.

8.1. Веселье

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова веселье определяется как беззаботно-радостное настроение, выражающееся в склонности к забавам, смеху. Однако не всякая забава вызывает эмоцию веселья. Забавой может быть и серьезная игра (например, в шахматы), и вообще любое интересное времяпрепровождение. Когда же говорят о веселье, то имеют в виду особый вид забавы, связанный с шутками, дурачеством, т. е. со странными, озорными, глупыми выходками, несерьезным поведением. Такое поведение связано с *юмором*, т. е. беззлобно-насмешливым отношением к кому- или чему-нибудь.

Часто веселье и смех возникают по пустяковым поводам, например когда ребенку показывают «козу» и он ожидает щекотку. Веселье и смех могут доходить до величины аффекта, проявляясь в гомерическом хохоте, получившем название от имени творца «Одиссеи» и «Илиады» и означающем нечто необычайной силы, подобно героям Гомера. Веселое настроение выражается кроме упоминавшегося смеха в общем возбуждении, приводящем к восклицаниям, хлопанью в ладоши, бесцельным движениям.

8.2. Смятение

Смятение — это тревога, паническая растерянность. Вспомним, как описал А. С. Пушкин смятение Татьяны Лариной при появлении Онегина на балу в ее доме:

...И, утренней луны бледней
И трепетней гонимой лани,

Она темнеющих очей
Не подымает: пышет бурно
В ней страстный жар; ей душно, дурно;
Она приветствий двух друзей
Не слышит, слезы из очей
Хотят уж капать; уж готова
Бедняжка в обморок упасть;
Но воля и рассудка власть
Превозмогли. Она два слова
Сквозь зубы молвила тишком
И усидела за столом.

8.3. Смущение

Сущность понятия. Смущение определяют как замешательство, ощущение неловкости. У маленьких детей смущение возникает без видимой причины, при обращении к ним незнакомых людей. У взрослых смущение возникает в результате расхождения между тем, как человеку хочется выглядеть, и тем, как он действительно выглядит при неожиданной, помимо его желания, и неуместной ситуации, когда он «теряет свое лицо».

Проявления смущения. При смущении люди смотрят в сторону от других или опускают глаза, а малыши прячутся за платье или юбку матери; при этом некоторые из них украдкой посматривают на смутившего их человека. Характерным для смущения считается наличие легкой улыбки, пробегающей по лицу человека, или нервного и глупого смеха (в чем проявляется отличие от стыда), а также нарушение плавности движений и речи (*Edelman*, *Hampson*, 1981). Явным признаком смущения является покраснение лица (смутившийся человек говорит: «Ты вогнал меня в краску»), взгляд в пол. При наличии этих признаков в обыденной речи говорят «человек сконфузился». У взрослых смущение может вызываться как неудачей в каком-нибудь деле, так и удачей.

Смущение стало предметом систематических исследований сравнительно недавно (*Goffman*, 1967; *Modigliani*, 1968). Гофман не очень удачно, с моей точки зрения, определяет смущение как выражение мнения о том, что другие люди будут думать о нас или о наших действиях как несоответствующих ситуации. Такая формулировка скорее объясняет причину смущения (и то имеющую место скорее у достаточно взрослых людей, а не у маленьких детей), но не сущность смущения как эмоционального состояния. Гофман пишет, что, проявляя смущение, мы как бы извиняемся перед другими за реальную или возможную ошибку. По этому автору функция смущения состоит в том, чтобы показать «правильность» субъекта, возможность иметь с ним дело, так как он способен к коррекции собственного поведения.

Борг с коллегами (*Borg et al.*, 1988) рассматривают смущение как вид стыда, а Эделман (*Edelman*, 1985) — как вид социальной тревожности из-за предполагаемого отрицательного впечатления окружающих.

Для появления смущения необходима публичная неудача в сохранении собственного лица, которая воспринимается как угроза репутации, «социальному Я» при негативной оценке окружающими (*Silver et al.*, 1987; *Crozier, Burnham*, 1990; *Parrot*, *Harre*, 1996). Поэтому самая большая степень смущения наблюдается в том случае, если человек терпит неудачу в группе. При неуспехе в одиночной ситуации смущение бывает выражено слабо вследствие предполагаемого отсутствия других (*Modigliani*, 1971). Хотя смущение является эмоцией общения, связи между застенчивостью и общительностью либо не существует, либо она очень слабая (*Crozier*, 1986). Правда, В. Крозье отмечает, что у таких людей есть проблемы в общении с незнакомыми людьми, что делает вышеприведенный вывод этого автора сомнительным.

Переживание смущения часто протекает на фоне, с одной стороны, интереса к людям, а с другой — страха перед социальным взаимодействием. Поэтому Э. Шостром называет стеснительность странной эмоцией, которая обозначает одновременно тенденцию к созданию контакта и избеганию его. В результате она мешает человеку, ограничивая его свободу. С другой стороны, смущение мотивирует нормативное социальное поведение (*Keltner*, *Buswell*, 1997). Крозье (*Crozier*, 1990) отмечает, что человек, не способный смущаться, лишен важного человеческого качества, характеризующего чувствительность и способность к заботе.

Можно испытывать смущение и за другого человека, близкого и даже незнакомого нам. Так, мать может смутиться за нетактичное высказывание своего малыша по отношению к гостю («эмпатическое смущение»).

Имеется точка зрения, что смущение — преимущественно подростковая эмоция (*Parrot*, *Harre*, 1996), но нельзя забывать и про детей младшего возраста, проявляющих застенчивость при встрече с незнакомыми людьми, когда к ним обращаются или когда о них говорят. И тем более вызывает сомнение позиция Гриффин (*Griffin*, 1995), согласно которой о смущении у детей можно говорить только с 7–8-летнего возраста, когда они начинают давать определение смущения как осознаваемого нарушения социальных стандартов в присутствии других людей, оценивающих эти нарушения. Вряд ли 2–3-летний ребенок, стесняющийся чужих людей, думает о чем-то подобном.

Причины смущения. П. Пилконис и Ф. Зимбардо (*Pilkonis*, *Zimbardo*, 1979) опросили молодых людей о причинах, вызывающих смущение, неловкость. Полученные ими результаты представлены в табл. 8.1.

Таблица 8.1. Частота встречаемости причин, вызывающих застенчивость

Причины	Процент студентов, отметивших данную ситуацию
Ситуации	
Когда я в центре внимания большой группы (например, при публичном выступлении)	72,6
Большая компания	67,6
Более низкий статус	56,2
Ситуация общения вообще	55,3

Окончание табл. 8.1

Причины	Процент студентов, отметивших данную ситуацию
Ситуации	
Новая ситуация вообще	55,0
Ситуация, требующая твердости	54,1
Когда меня хвалят	53,2
Когда я в центре внимания малой группы	52,1
Небольшая группа	48,5
Наедине с человеком другого пола	48,5
Ситуация уязвимости (необходима помощь)	48,2
Небольшая группа, ориентированная на выполнение определенного задания	28,2
Наедине с человеком того же пола	13,8
Другие люди	
Незнакомые	69,7
Группа лиц противоположного пола	62,9
Люди, превосходящие по знаниям	55,3
Люди, превосходящие по положению	39,7
Группа лиц того же пола	33,5
Родственники	19,7
Люди старшего возраста	12,4
Друзья	10,9
Дети	10,0
Родители	8,5

Смущение возникает всякий раз, когда какие-то *ключевые* элементы трансакции *неожиданно* и явно дискредитированы хотя бы для одного участника взаимодействия. В результате последний оказывается неспособным к дальнейшему исполнению роли. Более того, смущение заразительно. Оно распространяется, лишая и других людей способности действовать...

В ходе содержательного анализа смущения мы классифицировали все примеры, по возможности сохраняя такими, какими они были нам представлены. Было выделено более семидесяти четырех категорий, среди которых различались промахи между друзьями, публичные промахи, разоблачение лжи, ситуации, когда человек был застигнут врасплох, использование неверных названий, забывание имен, оговорки, обнажение тела, вторжение в личную зону других, неконтролируемый смех, опьянение в присутствии трезвых (или наоборот), потеря контроля над физическими процессами и внезапное осознание унижения и других оскорбительных действий. Дальнейшее исследование этих категорий показало, что большинство из них могут быть включены в три основные группы: (1) несоответствующая идентичность; (2) потеря самообладания; (3) нарушение ожиданий людей относительно друг друга в социальных трансакциях.

Гросс Э., *Стоун Г. П.*, 2001, с. 195–197.

Типы смущения. Льюис (*Lewis*, 1995) пишет о двух видах смущения: один связан с осознанием себя и своего поведения, а другой — также и с оценкой себя на соответствие социальным нормам и правилам. В результате чего возникает переживание смущения, подобное стыду. Из того факта, что исследователи смущения выявили разные его проявления, К. Изард выводит два типа смущения — социальное и личностное. Первое связано с обеспокоенностью человека тем, какое впечатление он производит на людей, насколько он сможет соответствовать их ожиданиям. При втором типе основной проблемой является субъективное чувство дискомфорта, само переживание смущения. Мне такое деление представляется несколько искусственным: ведь первое не исключает второго.

Состояние смущения, вызванное сознанием собственной несостоятельности, было исследовано в ходе интересного эксперимента, поставленного А. Модильяни. Он провел серию различных «соревнований», некоторые участники которых, сами того не подозревая, должны были выступить плохо и подвести таким образом всю команду. Те, кто испытал горечь поражения на глазах у других, были очень смущены, гораздо больше тех, кому посчастливилось потерпеть неудачу не на публике. Последние переживали не слишком сильно, да и то главным образом потому, что об их неудаче вскоре предстояло узнать другим. Те, кто был смущен очень сильно, предпринимали огромные усилия для того, чтобы восстановить чувство собственного достоинства и вернуть уважение других членов команды. Модильяни отметил шесть тактических приемов, используемых для этого:

- Стремление перевести внимание на другое («Сколько мне еще ждать, у меня вскоре назначена встреча?»).
- Стремление оправдаться («Лампы дневного света мешают мне сосредоточиться»).
- Стремление показать другим свои достоинства («Вообще-то теннис — не мой конек, я люблю шахматы»).
- Стремление отвергнуть саму идею соревнования («Что толку есть палочками, когда рядом лежит вилка»).
- Отрицание своего поражения («Попробуй-ка ей угоди»).
- Желание встретить поддержку («Надеюсь, я не слишком подвел вас, ребята?»).

Таким образом, ключевой характеристикой смущения выступает беспокойство человека о своем внешнем имидже, обусловленное повышенным вниманием к нему в ситуации реального действия. Причину смущения помогает объяснить идея Я-концепции: представление о себе включает не только то, «что я думаю о себе», но и то, «что, как мне кажется, другие думают обо мне». Если я чувствую, что уважение окружающих ко мне падает, это тревожит меня. Однако угроза Я-концепции человека может быть сведена к минимуму, если те, кто наблюдал стрессовую ситуацию, дают знать, что случившееся не повлияет на их отношение к «пострадавшему». Для того чтобы помочь партнеру преодолеть смущение, можно использовать определенные коммуникативные приемы. В нашем примере такая помощь могла бы принять следующие формы:

- снижение важности произошедшего: «Не беспокойтесь, ничего не случилось, пролитый кофе — такая мелочь по сравнению с тем, что мы обсуждаем»;

- указание на смягчающие обстоятельства: «Трудно удержать чашку, сидя на таком расшатанном стуле»;
- воспоминание о собственном опыте подобных ситуаций: «Не переживайте, со мной тоже происходит нечто подобное, когда я увлечен какой-нибудь идеей».

Со своей стороны, для восстановления статус-кво смущенный человек может либо обратить происшествие в шутку, либо прибегнуть к извинению или каким-то иным способам, например из описанных выше.

Куницына В. Н., *Казаринова Н. В.*, *Погольша В. М.*, 2001, с. 224–225.

Легкость возникновения смущения характеризует эмоциональное свойство личности, называемое застенчивостью (см. раздел 4.6).

8.4. Стыд

Одним из проявлений смущения является стыд. О нем писал еще Аристотель в «Риторике» (гл. VI, параграф 1): стыд — это такое неприятное чувство, которое ведет к дурной славе. Он отметил важный момент в понимании природы стыда: никто не стыдится младенцев и животных, и стыд, ощущаемый нами в присутствии других людей, соразмеряется с тем уважением, которое мы имеем к их мнению. Известно, что римляне и римлянки не стыдились своих рабов. Спиноза понимал стыд как печаль, сопровождаемую представлением о своем действии, которое подлежит осуждению со стороны других. Но и Аристотель, и Спиноза, как отмечает К. Д. Ушинский (1974), не отличали стыд от раскаяния, а между тем, считает он, различия между ними весьма существенные. По этому поводу он пишет: «Раскаиваться мы можем и тогда, когда уверены, что никто не узнает о нашем поступке, и не имея в виду мнения других людей; стыд же при таком условии невозможен. Еще яснее выражается различие между раскаянием и стыдом в той борьбе между этими двумя душевными состояниями, которую мы нередко можем заметить и в себе, и в других. Весьма обыкновенно то явление, что чувство стыда побуждает человека скрывать свой поступок, а чувство раскаяния побуждает открыть его» (с. 409).

К. Изард (2000) пишет, что стыд — это осознание собственной неумелости, непригодности или неадекватности в некой ситуации или при исполнении некоего задания, сопровождаемое негативным переживанием — огорчением, беспокойством или тревогой. Это определение стыда мне представляется неправильным. Осознание собственной неумелости — это лишь повод для возникновения эмоции стыда, а не сам стыд, а основное негативное переживание при стыде — не огорчение и не беспокойство, а смущение. Не забив гол из трудного положения, футболист не испытывает стыда, но огорчается. Стыд у него может появиться в том случае, если он не попадет в пустые ворота с близкого расстояния, что сумел бы сделать и новичок в футболе. Точно так же, вопреки утверждению Изарда, не всякий проигрыш ведет к неловкости, к стыду.

Стыд — это *сильное смущение* от сознания совершения предосудительного поступка или попадания в унизительную ситуацию, в результате чего человек чувствует себя опозоренным, обесчещенным. Стыд — это унизительное переживание, или, как пишет С. Томкинс (*Tomkins*, 1962), внутреннее мучение, болезнь души.

Феноменология стыда. При стыде все сознание человека сфокусировано на этом чувстве или положении (ситуации), в котором он оказался. Ему кажется, что все то, что он скрывал от посторонних глаз, неожиданно оказалось выставленным на всеобщее обозрение и он оказался нагим, беззащитным, беспомощным. Человеку кажется, что он стал объектом презрения и насмешек. От этого человек, как писал Ч. Дарвин, теряет присутствие духа, говорит нелепые вещи, заикается, страшно гримасничает, становится неуклюжим. Неожиданную потерю самоконтроля при стыде отмечает и Э. Эриксон (*Erikson*, 1950). Поэтому стыд может вызывать отчаяние или гнев, которые иногда сопровождаются слезами. Гнев («ярость унижения») направлен в этом случае не только на себя, но и на осуждающего другого, поскольку именно он был сопричастен к ситуации, вызвавшей стыд, а следовательно, и он несет хотя бы частично ответственность за острое переживание стыда. По сути это защитная реакция, так как направляя гнев вовне, стыдящийся пытается восстановить ощущение владения ситуацией (*Lewis*, 1971; *Scheff*, 1987).

Внешним выражением стыда может быть опускание головы и век (иногда глаза совсем закрыты, а иногда «бегают из стороны в сторону» или часто мигают; поэтому Аристотель приводит греческую пословицу «стыд живет в глазах»), отведение взгляда (а если человек этого не делает, то в народе говорят «бесстыжие глаза»), отворачивание лица в сторону. Человек испытывает стремление сжаться, сделаться маленьким, незаметным, «провалиться сквозь землю».

Типичным выражением стыда Ч. Дарвин считал покраснение лица, однако многие люди, испытывая стыд, не краснеют. Очевидно, имеет значение индивидуальная вегетативная реакция, преобладание симпатического или парасимпатического реагирования. Кроме того, показано, что у детей и подростков покраснение наблюдается чаще, чем у взрослых. Очевидно, это связано с тем, что с возрастом человек научается контролировать экспрессию своих эмоций.

Помимо покраснения лица переживание стыда сопровождается и другими вегетативными изменениями. Люди, пережившие его, отмечают, что у них наблюдались учащение пульса («колотящееся сердце»), перебои дыхания, специфические ощущения в животе.

Порог эмоции стыда обусловлен тем, насколько чувствителен человек к отношению к себе и к мнению о нем со стороны окружающих его людей.

Стыд может иметь следующие причины.

1. Осознание допущенной ошибки при встрече с незнакомым человеком: многим приходилось переживать ситуацию, когда, увидев на улице человека, мы признаем в нем знакомого и здороваемся с ним, но потом неожиданно понимаем, что обознались.

2. Критика, презрение, насмешка со стороны других или себя самого.

3. Осознание того, что высказанное или совершенное неуместно, неправильно или неприлично в данной ситуации.

Учитель истории, прежде чем выставить нарушителя дисциплины из класса, имел обыкновение делать замысловатый жест рукой, указующий на дверь. Этот жест очень нравился одному ученику, сидевшему напротив учителя на первой парте. Однажды, когда учитель назвал фамилию очередного нарушителя с намерением выставить его за дверь, ученик повернулся к этому нарушителю и, опередив учителя, проделал его знаменитый жест. Возникла долгая пауза, после которой ученик сообразил, что он передразнил учителя, и готов был сгореть от стыда.

4. Чрезмерная или неуместная похвала, о чем писал еще Ч. Дарвин. Правда, здесь нужно учитывать, что стыд вызовет лишь та похвала, которая воспринимается самим субъектом как незаслуженная. В противном случае похвала вызовет лишь смущение, сочетающееся с радостью, но не стыд.

Один школьник, поленившись прочитать литературное произведение, по которому нужно было написать домашнее сочинение, решил отделаться «малой кровью» и своими словами изложил то, что было написано по поводу этой книги в учебнике по литературе. Учительнице его сочинение почему-то понравилось, и на следующем уроке она стала хвалить его, сказав при этом: «Сразу видно, что ты, пожалуй, единственный в классе, кто до конца прочитал это произведение». Эта реплика очень смутила ученика, которому стало стыдно перед товарищами, знавшими, как он писал сочинение, и он стал доказывать учительнице, что не читал книгу, а сочинение писал на основе учебника. К сожалению, его выступление было не столь убедительным, как написанное им сочинение, и учительница осталась при своем мнении.

5. Раскрытый обман.

6. Грязные, аморальные мысли.

7. Переживание за дорогого и любимого человека, попавшего в неловкую для него ситуацию или совершившего проступок. Родители, например, могут испытывать стыд за поступок своего ребенка.

Однажды, принимая гостей, родители выставили к чаю коробку шоколадных конфет. Одна гостья открыла коробку и взяла конфету. Поднеся ее ко рту, она вдруг заметила, что конфета надкушена. Тогда она положила эту конфету обратно и взяла другую. Та тоже оказалась надкушенной, как и третья и все последующие. Гостья с обидой в голосе спросила родителей: зачем же они угощают надкусанными конфетами? Родители, ничего не подозревавшие о том, что их сын уже попробовал все конфеты, но так, чтобы этого не заметили, естественно, были очень смущены. Им было стыдно не только за свою оплошность, но и за поведение своего сына.

8. Несостоятельность человека в той или иной ситуации, невыполненные обещания и обязательства.

9. Негативное представление о какой-то своей особенности (полноте, длинном носе, оттопыренных ушах), привлекшей внимание других; при этом негативное представление об одной черте легко генерализуется до представления о своей личности в целом.

С точки зрения Х. Льюис (*Lewis*, 1971), универсальной предпосылкой стыда является невозможность соответствовать своему идеальному Я. Переживание стыда, отмечает она, возможно лишь на фоне эмоциональной связи с другим человеком, причем с таким, чье мнение и чьи чувства имеют особую ценность.

Природа стыда. Является ли стыд самостоятельной эмоциональной единицей или же он представляет модификацию другой базовой эмоции или эмоционального состояния — страха, тревоги, печали? Если рассматривать его как социальную эмоцию, то более правомочна вторая точка зрения, если же признать стыд биологической эмоцией, то верной должна быть первая точка зрения. Но тогда стыд должен быть и у животных, чему нет никаких прямых доказательств, хотя Ч. Дарвин полагал, что животные способны к проявлению смущения и стыда, и приводил примеры стыдливого и смущенного поведения собак.

К. Д. Ушинский настаивал на врожденной природе стыда и по этому поводу писал: «Отличив чувство стыда от чувства раскаяния и чувства совести... мы уже легко поймем, в чем состоит ошибка тех мыслителей, которые, замечая, как различны предметы стыда у различных людей и различных народов, считают самый стыд за какое-то искусственное произведение человеческой жизни: не признают его за самостоятельное, прирожденное человеку чувство, полагая, что чувство стыда образуется оттого, что человека стыдят тем, что признано постыдным в том или другом кругу людей, а не потому, что человеку врождено стыдиться. Это мнение, повторяющееся очень часто, ссылается обыкновенно на те несомненные явления, что то же самое, чего стыдятся одни, нисколько не кажется постыдным для других, и даже одни часто хвалятся тем, чего другие стыдятся. Это явление действительно не подлежит сомнению. Иной стыдится бездеятельности, другой стыдится труда и хвалится тем, что он ничего не делает. Один стыдится разврата, другой хвастает им, один стыдится женственности в характере, другой самодовольно выставляет ее напоказ. Это явление разнообразия и часто противоположности предметов стыда выразится еще яснее, когда мы будем изучать различие и часто противоположность представлений, вызывающих это чувство у различных народов, и особенно у народов, стоящих на различной степени образования. Трудно себе представить, что можно, например, стыдиться надеть платье, а между тем есть именно дикари, которые, не стыдясь своей наготы, стыдятся платья, и есть другие, которые почитают за величайший стыд открыть свое лицо и оставляют открытым все тело или, считая за позор невиннейшие действия в глазах европейца, считают в то же время невинными действиями такие, от которых краснеет самый беззастенчивый европеец...

Все эти факты, — продолжает Ушинский, — доказывая, что люди стыдятся не одного и того же, доказывают в то же время, что все люди чего-нибудь да стыдятся: всякий же стыдится того, что признается постыдным в кругу людей, мнение которых он уважает. Следовательно, предметы стыда даются человеку историей и воспитанием, но самое чувство стыда дано ему природою.

Словом, от чувства стыда так же нельзя отделаться, как нельзя отделаться от чувства страха. Самые понятия о предмете стыда могут быть страшно извращены, но стыд останется. И представления, возбуждающие гнев и страх, также часто

бывают различны и даже противоположны, но от этого и гнев, и страх не перестают считаться чувствами, общими всем людям и даже животным» (с. 409–410).

Однако биологическая роль стыда в этом случае не вполне понятна. Легче обосновать, что стыд является трансформированной в результате социализации биологической эмоцией страха (тревоги) за свое Я. С этой точки зрения, *стыд можно рассматривать как боязнь потерять самоуважение и уважение других* (К. Д. Ушинский писал о «чувстве какой-то тревоги в нервах»). Не случайно клиническое понятие тревожности часто включает в себя застенчивость, а презрение со стороны другого или самого себя так легко вызывает переживание стыда (как указывает К. Изард, последнее особенно характерно для японцев по сравнению с другими нациями — американцами, немцами, французами, шведами и др., что еще раз демонстрирует роль социальных факторов в проявлении этой эмоции). В соответствии с такой трактовкой можно понять определение стыда А. Модильяни: стыд — это утрата ситуационного самоуважения.

Появление стыда в онтогенезе. С. Томкинс считает, что стыд может переживаться уже младенцами в возрасте 4–5 месяцев, т. е. с того момента, когда они научаются отличать чужие лица от материнского. Вначале ребенок радуется любому появляющемуся перед ним лицу. Когда же он начинает распознавать незнакомые лица, эта радость прерывается, так как он узнает, что вместо матери он видит чужое лицо и что, следовательно, он напрасно стал радоваться. По Томкинсу, это и является поводом для возникновения стыда. Если ребенок часто переживал такие неприятные ощущения, он постепенно понимает, что встреча с незнакомцем всегда вызывает стыд. Гипотеза довольно смелая, но малоправдоподобная. Вряд ли в таком раннем возрасте ребенок может переживать стыд. Да и позже ребенок может бояться незнакомого лица или смущаться при обращении к нему незнакомого человека (маленький ребенок прячется за юбку матери), но с какой стати ему стыдиться? Он еще недостаточно социализирован и не знает, «что такое хорошо, а что такое плохо». Это он еще должен узнать, усвоить установки, даваемые ему взрослыми. Взять хотя бы такой факт в познании друг друга мальчиками и девочками, как исследование половых органов у представителей противоположного пола: 4–5-летние дети охотно демонстрируют их друг другу, не испытывая при этом никакого стыда. Да и поведение взрослых нудистов тоже свидетельствует, что порог стыда устанавливается конкретным сообществом людей, т. е. социальными нормами поведения. По Томкинсу же получается, что стыд чуть ли не генетически обусловлен.

Очевидно, переживание стыда не может появиться раньше, чем начнет формироваться образ Я. Этой точки зрения придерживается Хелен Льюис. В одном из исследований (*Lewis et al.*, 1989) было установлено, что признаки появления образа Я наблюдаются у детей лишь в возрасте 15–18 месяцев. Приблизительно этому же возрасту (22 месяца) соответствует и появление первых признаков поведенческого паттерна неловкости и стыда, и то не у всех наблюдавшихся детей, а только у четверти из них. Отсюда Х. Льюис с соавторами делают вывод, что переживание стыда базируется на чем-то вроде знания о самом себе. Вообще же вопрос об онтогенезе стыда остается белым пятном.

Роль стыда. К. Изард отмечает, что приспособительная роль стыда не так очевидна, как в отношении некоторых других эмоций. На первый взгляд эта эмоция имеет для человека только отрицательное значение. Однако такая оценка, по мнению автора, не совсем точна. Он предполагает, что стыд может выполнять некоторые жизненно важные функции. Стыд делает человека восприимчивым к эмоциям и оценкам окружающих. Он убеждает членов коллектива, что данный человек восприимчив к критике. Стыд способствует развитию и поддержанию конформности по отношению к групповым нормам. Он также способствует общительности, действуя как ограничитель эгоцентризма и эгоизма, и таким образом поощряет стремление к созданию положительных отношений с другими людьми.

Изард предполагает, что стыд играет важную роль в половой жизни. Несильно выраженная застенчивость женщин вызывает сексуальное возбуждение мужчин и, возможно, уменьшает их агрессию в отношении женщин. Эмоция стыда заставляет искать уединения для сексуальных отношений, что способствует укреплению социального порядка и гармонии.

Фиксация внимания на себе во время стыда усиливает самокритику, заставляет осознавать свои внутренние противоречия, что способствует формированию более адекватного образа Я. Человек начинает лучше понимать, как он выглядит в глазах других.

Мне представляется, что стыд также играет роль «внутреннего» наказания и именно поэтому так велико его значение в мотивационном процессе. Избегание стыда может быть мощным мотиватором поведения. Угроза стыда, позора заставляла в прежние времена идти на дуэль, а в настоящее время дает людям силы во время войны пренебрегать болью и идти на смерть. Во избежание стыда от своей никчемности человек начинает развивать свои физические и нравственные качества, приобретать знания, овладевать умениями и профессией. Наконец, во избежание стыда человек культурно развивается, соблюдает правила приличия и гигиены и т. д.

В то же время не следует злоупотреблять стыдом в процессе воспитания ребенка. Если ребенка часто стыдят или наказывают за проявление стыда, у него развивается недоверие и боязнь людей. Чрезмерные усилия ребенка, направленные на избегание стыда, могут привести к отгораживанию его от всех эмоций, что сделает его жестким и ограниченным. Последующие переживания стыда будут у него исключительно интенсивными и психотравмирующими.

Преодоление стыда. Для борьбы со стыдом используются защитные механизмы отрицания, подавления и самоутверждения (*Lewis*, 1971).

Отрицание выступает в роли оборонительного сооружения на пути стыда: человек отрицает существование или значимость источника стыда. Человек может отрицать и само наличие у него стыда. Однако при этом он должен убедить себя в этом.

Подавление как механизм защиты состоит в том, что люди стараются не думать о смущающих ситуациях, о ситуациях, связанных с переживанием стыда.

Самоутверждение заключается в том, что человек путем развития каких-то сторон своего Я пытается сделать себя более привлекательным, чтобы отвлечь внимание других от своих недостатков (например, маленького или слишком высокого роста), развивая интеллект, достигая высот в спорте и т. д.

8.5. Вина

Вина является сложным психологическим феноменом, тесно связанным с таким моральным качеством, как совесть, и в имплицитном сознании обозначается как «угрызение совести».

Западные психологи выделяют вину-состояние и вину-черту. В терминологии, принятой в нашей стране, речь идет об эмоции вины и совестливости как моральной черте личности. Вина-черта, по данным И. А. Белик (2006), выше у женщин, чем у мужчин, и ниже у лиц с высоким уровнем образования.

Сущность вины. В разных науках вина понимается по-разному. В уголовном праве вина понимается как субъективная сторона преступления, под которой понимается психическое отношение лица в форме умысла или неосторожности к совершаемому им деянию и его последствиям. В вину человеку вменяется его действие (или бездействие) и отсутствие предвидения его опасных последствий. При таком толковании вины субъективная сторона преступления сводится к мотивации (умысел, желание наступления последствий деяния или недостаточное предвидение последствий этого деяния), хотя и не полной. Отсюда говорят о виновности или невиновности человека, который является причиной, источником содеянного. *В юриспруденции вина соотносится с предшествующим проступку периодом.* Она рассматривается как отношение, которое предшествует и сопровождает совершение противоправного деяния. Отношение же человека к уже совершенному негативному деянию и его последствиям (раскаяние, сожаление), что является предметом изучения психологии, в понятие вины не входит, а может быть учтено лишь как смягчающее вину обстоятельство.

Психологическое понимание вины сводится к переживанию недовольства собой, связанного с обнаружением человеком рассогласования между собственным поведением и принятыми моральными нормами (*Jenkins*, 1967).

В психологии вина, как подчеркивают О. С. Васильева и Е. В. Короткова (2000), *соотносится со следующим за негативной активностью периодом времени.* Следуя распространенному в обыденной речи штампу, они называют вину чувством, детерминированным потребностью, локализующейся на высшем уровне пирамиды потребностей (чувство в их понимании — это высшая эмоция). В то же время эти авторы показывают биологические истоки вины: «Наблюдение за невербальным поведением животных и детей показывает, что они также переживают эмоции, похожие на моральные чувства высокоразвитого человека. Например, провинившееся животное при виде хозяина поджимает уши, хвост, скашивает глаза, опускает голову и старается удалиться. Аналогично и невербальное поведение детей, когда они осознают, что своим поведением обижают родителей. Более того, ребенок уже в раннем возрасте демонстрирует способность просить прощения, раскаиваясь в содеянном. Характерен в отношении изучения моральных чувств дошкольников эксперимент, описанный А. Н. Леонтьевым. Ребенку предлагалось достать удаленный от него предмет, не вставая со своего места. Несмотря на то что ребенок после ухода экспериментатора нарушал данное правило, встав со своего места, пользуясь отсутствием наблюдения за ним, он не смог впоследствии принять от экспериментатора в награду за выполненное задание шоколадную кон-

фету. Конфета, столь желанная вначале, оказалась горькой: вызывала слезы. Эти слезы ребенка дошкольного возраста свидетельствуют о способности маленького человека уже в таком возрасте переживать вину по поводу нарушения принятого правила» (с. 32–33).

Структура вины. Д. Ангер (*Unger*, 1962) рассматривает вину как двухкомпонентную эмоцию. Первый компонент — *вербально-оценочная реакция* человека («Я не должен был делать этого!»), или *раскаяние*. В ее основе лежит негативное отношение к себе, самообвинение, связанное с осознанием либо совершенного проступка, либо нарушения собственных моральных принципов. Признание своей провинности («неправильного» поступка), неправоты или предательства своих убеждений порождает второй компонент — *вегетативно-висцеральную реакцию* с целой гаммой мучительных и довольно стойких переживаний, преследующих человека: угрызения совести, сожаление о совершенном, неловкость (стыд) перед тем, кого обидел, страх потерять дорогого человека и печаль по этому поводу. Правда, возможно и раскаяние без эмоциональной реакции, чисто формальное, внешнее, неискреннее, вошедшее в привычку, или как рассудочный вывод. Так, дети часто раскаиваются, но не исправляются.

И. А. Белик (2006) рассматривает вину как четырехкомпонентное образование. В нее входят: 1) эмоциональный компонент (переживания дисфорического характера — угнетенность, подавленность, страдание и т. д.), сожаление и раскаяние; 2) когнитивный компонент, который включает осознание и анализ поступка, осознание несоответствия «реального» и «идеального»; 3) мотивационный компонент: желание исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение; 4) психосоматический компонент, связанный с неприятными физическими ощущениями (головная боль, тяжесть в животе и т. д.).

Один из видных представителей современного психоанализа Д. Вайсс (1998) полагает, что вина межличностна по происхождению и функциям и играет адаптивную роль в поддержании взаимоотношений между людьми. Сходная точка зрения имеется и у других авторов (например, *Locke*, *Horovitz*, 1990). Вина, отмечает Вайсс, может стать малоадаптивной, иррациональной и патогенной, когда она преувеличена и сдерживаема или когда она неоднократно связана со стыдом.

З. Фрейд (*Freud*, 1959) рассматривал вину как нравственную разновидность тревоги, как «тревогу совести». Этой же точки зрения придерживается и другой психоаналитик — Г. Мандлер (*Mandler*, 1975), утверждающий, что вина и тревога — это разные названия одного и того же явления. Вина, по этому автору, — это тревога относительно реального или воображаемого промаха. Переживание этой разновидности тревоги запускает особый защитный механизм, с помощью которого человек пытается загладить или нейтрализовать ущерб, нанесенный его ошибочными действиями.

Некоторые западные психологи отмечают тесную связь вины со страхом (*Switzer*, 1968; *Sarason*, 1966), а О. Маурер (*Mowrer*, 1960) вообще отождествляет вину со страхом перед наказанием. Такая позиция авторов объясняется тем, что они придерживаются представлений о генезисе вины с позиции теории научения, где наказание (порицание) является основным фактором. Несмотря на имеющиеся различия, с легкой руки З. Фрейда, вина рассматривается многими учеными-

психоаналитиками и практиками-психотерапевтами как деструктивный психологический феномен.

Мне представляется, что авторы, придающие большое значение внешнему наказанию и отождествляющие вину и страх, допускают ошибку. Страх перед наказанием имеется и у преступников, но все ли они испытывают вину за содеянное? Дело не во внешнем наказании и не в страхе, а в том, что *переживание вины, угрызение совести само по себе является наказанием для человека*. Поэтому более правильным представляется мнение тех ученых, которые считают вину самостоятельным феноменом, помогающим снижать тревогу и избегать серьезных психических расстройств (*Rosenhan*, *London*, 1970). С этих позиций вина играет положительную роль.

Исходя из вышесказанного, *вина выполняет три функции*: 1) выступает в качестве морального регулятора для поддержания норм просоциального поведения; 2) участвует в формировании самоотношения и 3) способствует профилактике психических расстройств.

Однако успешное осуществление этих функций возможно только в том случае, если уровень переживания вины будет у человека не слишком большим, но и не слишком малым, т. е. оптимальным (И. А. Белик, 2006). Ведь иногда чувство вины бывает необоснованным и преувеличенным, нанося человеку вред: вызывает хроническую усталость, фригидность, может даже привести к самоубийству.

Ряд авторов (*MacKennan*, 1938; *Miller*, *Swanson*, 1956 и другие) показали, что для эффективного научения вине более подходят не методы физического наказания, а психологические, ориентированные на «любовь» (при использовании их родителями, находящимися в психологическом контакте с ребенком). Именно боязнь потерять любовь родителей чаще всего приводит к раскаянию, угрызению совести, тревоге, т. е. к переживанию вины (*MacKennan*, 1938). Переживание вины повышает готовность человека идти на уступки (*Freedman*, *Wallington*, *Bless*, 1967). Однако этого не наблюдается в том случае, если уступка предполагает непосредственное взаимодействие с обиженным человеком. С другой стороны, как отмечает Б. Маэр (*Maher*, 1966), переживание вины может заставить человека желать наказания. Действительно, в некоторых религиях осознание вины перед богом приводит к физическому самоистязанию.

Различия между виной и стыдом. К. Изард отмечает, что неверный поступок может вызвать и стыд, но в том случае, когда поступок осознается неверным не вообще, а только в связи с осознанием своего поражения, своей несостоятельности, неуместности этого поступка. Человек чаще всего испытывает стыд, потому что ему не удалось скрыть свой проступок.

Барретт с коллегами провели невключенное наблюдение двухлетних детей, которые играли с «любимой куклой» экспериментатора; у куклы отваливалась нога после того, как экспериментатор покидала комнату. После возвращения экспериментатор «замечала» оторванную ногу, говорила об этом ребенку и только через две минуты (в течение которых и анализировалось поведение детей) сообщала ребенку, что он(а) не виноват(а) в повреждении куклы. Обнаружились две основные стратегии поведения: представители одной части детей («ис-

правляющие») сразу же признавались и предлагали как-то восстановить куклу, в то время как остальные («избегающие») избегали взгляда экспериментатора и не говорили об инциденте (*Barrett*, *Zahn-Waxler*, *Cole*, 1993). Если первые, по мнению исследователей, демонстрировали чувство вины, то «избегающие», у которых можно было наблюдать «улыбку смущения» с отворачиванием головы, демонстрировали чувство стыда.

В последующей работе Барретт отмечает, что эти данные указывают на то, как маленькие дети воспринимают себя или неадекватными, или обладающими хорошими намерениями в регуляции социального взаимодействия (*Barrett*, 1995). Таким образом, если Льюис считает наличие определенного уровня самосознания необходимой предпосылкой возникновения стыда и акцентирует развитие Я-концепции, то Барретт считает, что само переживание стыда вносит весомый вклад в развитие самосознания, и выделяет функциональную связь между социальными эмоциями и развитием социальной связанности, субординации и гармонии. При этом оба исследователя убеждены в решающей роли социального контекста в развитии социальных эмоций, несмотря на то что в одном случае эта роль ведет к формированию позитивного отношения к другим (чувство благодарности), в другом — к социофобии. Как показывают данные многочисленных наблюдений, при переживании стыда индивиды реагируют уходом от контактов, а испытывая вину — стремятся исправить положение и выйти из него с честью.

Бреслав Г. М., 2004, с. 273–274.

Причиной для переживания стыда могут стать поступки, не вступающие в противоречие с моральными, этическими и религиозными нормами. Д. Осьюбел (*Ausubel*, 1955) такую разновидность стыда назвал «неморальным стыдом». «Моральный стыд», по этому автору, возникает при осуждении проступка другими людьми с позиции нравственности. При этом вовсе не обязательно самому придерживаться такого же мнения о своем поступке. Осьюбел считает, что в основе стыда лежит *осуждение, идущее извне*, причем оно может быть как реальным, так и воображаемым.

В противоположность стыду, вина не зависит от реального или предполагаемого отношения окружающих к проступку. Переживание вины вызывается самоосуждением, сопровождается раскаянием и снижением самооценки. По мнению Осьюбела, вина является разновидностью «морального стыда». Таким образом, получается, что стыд является родовым феноменом, а вина — видовым, т. е. ниже рангом в классификации.

Г. Льюис (*Lewis*, 1971) видит следующее различие между стыдом и виной: эмоция стыда играет существенную роль в развитии депрессивных заболеваний, а эмоция вины вызывает обсессивно-компульсивный невроз и паранойю. Однако ряд авторов не согласны с этой точкой зрения.

Д. Тангней (*Tangney*, 1993) отмечает, что вина вызывает желание извиниться, исповедаться, а стыд — желание спрятаться, убежать. Вина связана с негативной оценкой своего конкретного поведения, а стыд — с негативной оценкой своей личности. Переживание стыда преимущественно связано с социальной терпимостью, переживание вины — с социальной эмпатией.

Разделяя переживание стыда и вины, К. Изард пишет, что стыд временно затуманивает рассудок, а вина, напротив, стимулирует мыслительные процессы,

связанные, как правило, с осознанием провинности и с перебором возможностей для исправления ситуации. Получается, что сначала возникает вина (неизвестно почему), а потом осознается причина вины — проступок. И это не единственная неясность в описании Изардом данного чувства. Так, он называет вину то эмоцией, то чувством, говорит о *ситуации вины*, хотя логичнее было бы говорить о ситуации проступка.

Сравнение стыда и вины выявляет бóльшую переживаемость стыда, при котором создается впечатление своего физического уменьшения («съеживание»), беспомощности и ничтожности. Человеку кажется, что в этот момент все на него смотрят, он очень озабочен мнением других по данному поводу (*Tangney*, 1993). При стыде человек больше хочет спрятаться и меньше сознаваться в содеянном, чем при вине (*Lindsey-Hartz*, 1984). Стыд приводит к отмене определенных характеристик своей личности, а вина — к отмене определенных характеристик поведения (*Tangney*, 1995).

Между виной и стыдом, как показано И. А. Белик (2006), имеется корреляция, однако она не очень высокая (0,29). Она отмечает, как и *Tangney*, что различия между этими эмоциями состоят в том, что стыд — более интенсивное переживание, сопровождаемое ощущением беспомощности, обнаженности, в его структуре превалирует эмоциональный компонент над когнитивным, в то время как в структуре вины наблюдается одинаковая представленность этих компонентов.

Люди, склонные к враждебности и гневу, предрасположены к испытыванию стыда, но не вины (*Tangney et al.*, 1992).

А. Кемпински (1975) полагает, что вина тесно переплетается с обидой. Он пишет, что у этих эмоций имеется общая основа — это стремление к справедливости, а различие состоит лишь в том, что в одном случае приговор принимается, а в другом — против него борются. Ф. Перлз (1998) определяет вину как проецируемую обиду. По Перлзу, невыраженная обида часто воспринимается как эмоция вины или превращается в нее. Оба этих автора считают, что вина и обида могут переходить одна в другую.

Детерминация вины. Очевидно, что переживание вины связано с формированием у человека нравственных норм поведения (совести), с развитием его как личности, хотя некоторые авторы считают, что это формирование имеет под собой биологическую (генетическую) основу (*Eibl-Eibesfeldt*, 1971; *O. Mowrer*, 1960). Д. Осьюбел выдвинул три предпосылки развития эмоции вины:

1) принятие общих моральных ценностей;
2) их интернализация;
3) способность к самокритике, развитая настолько, чтобы воспринимать противоречия между интернализированными ценностями и реальным поведением.

Он предполагает существование общекультурных механизмов усвоения вины, что связано с одинаковыми взаимоотношениями между родителями и ребенком, необходимостью лишь минимума навыков социализации ребенка, имеющихся в каждой культуре, и определенной последовательностью этапов когнитивного и социального развития. Предпосылкой воспитания совести и чувства вины яв-

ляется желание родителей и всего общества воспитать у подрастающего поколения чувство ответственности.

Причиной для переживания вины могут служить как совершенные, так и несовершенные действия (бездействие), когда в данной ситуации они были бы уместны и необходимы.

Типы вины. Д. Вайсс выделил пять типов вины: адаптивную вину и четыре типа дезадаптивной вины — вина выжившего, вина гиперответственности, вина отделения и вина ненависти к себе, которые, по сути, отражают причины и условия возникновения вины. Другая классификация видов вины дана в работе Б. Центнера с соавторами (*B. Zentner et al.*, 1993). Были выделены такие виды вины, как зрелая, нарциссическая, навязанная нарциссическая, а также псевдовина.

Выделяют также, наряду с объективной виной, *онтологическую вину* (например, И. Ялом, 2000), которая отражает чувство несоответствия «реального» и «идеального» или недовольство собой и окружающей действительностью. По мнению Д. Морано, как вина, так и стыд являются разными эмоциональными формами проявления неудовлетворенности собой и окружающей действительностью.

Такой подход к вине вызывает у меня большие сомнения. Если бы несоответствие реальной окружающей действительности и идеального представления о ней зависело от меня, то, возможно, переживание вины могло бы у меня и появиться. Но почему я должен испытывать вину за то, что от меня не зависит? Я не могу винить себя за то, что происходит в мире, если вмешательство в происходящее для меня объективно невозможно. Да и недовольство собой не обязательно должно вызывать переживание вины, поскольку не я виноват, что у меня, например, маленький рост, большой нос и т. п. «недостатки» моего внешнего облика.

Феноменология вины. Экспрессия вины не столь ярка, как проявление других отрицательных эмоций, что связано, очевидно, с приобретенным в онтогенезе умением скрывать эмоции, ставящие человека в неудобное положение перед другими. Виноватый человек опускает ниже голову, старается отвести взгляд, не смотреть в глаза другим людям, бросает на них лишь быстрые взгляды. При тяжелой вине лицо человека приобретает вялое, тяжелое выражение. Вина стимулирует большое количество мыслей, говорящих об озабоченности совершенной ошибкой. Сцена, вызывающая чувство вины, многократно повторяется в памяти и воображении, при этом человек ищет способ искупления своей вины.

Вина и личностные особенности. Е. Фейрес (*Phares*, 1976) выявил, что интерналы в своих неудачах винят себя и испытывают более сильный стыд и вину, чем экстерналы. Это связано с тем, что, по Дж. Роттеру (*Rotter*, 1966), интерналами, т. е. людьми с внутренним локусом контроля, являются те люди, которые полагают, что сами управляют своей судьбой, а экстерналами, т. е. людьми с внешним локусом контроля, являются те люди, которые полагают, что все происходящее с ними от них почти не зависит.

По данным И. А. Белик, вина положительно связана с внутренней конфликтностью и самообвинением и отрицательно — с самоценностью и самопривязанностью.

По данным О. С. Васильевой и Е. В. Коротковой, склонность к переживанию вины связана с эмоциональной лабильностью по MMPI, следовательно, люди, имеющие такую склонность, обладают восприимчивостью, чувствительностью,

склонностью к эмпатии, с интернальностью в области неудач, способностью к самоуправлению.

Эти же авторы выявили, что чем больше человек склонен к переживанию вины, тем с большим уважением он будет относиться к подчиненным, тем более он задумывается о смысле своей жизни, тем искуснее он будет в анализе противоречий (ориентировке в ситуации) и в коррекции своего поведения.

Однако слишком выраженная склонность к переживанию вины может быть базой для возникновения депрессии (*Malatesta*, *Wilson*, 1988), а также для развития сверхответственности за происходящее (*Zahn-Waxler et al.*, 1991).

Возрастные и половые различия в переживании вины. По данным И. А. Белик, переживание вины у взрослых зрелого возраста (30–55 лет) связано с осознанием собственной ограниченности, упущенных возможностей и потерей близких людей; у молодых (19–23 года) — с нанесением обиды другим людям или с тем, что они не оправдывают ожиданий значимых для них людей.

Женщины чаще связывают вину с тяжелым эмоциональным переживанием, страданием, они склонны к самообвинению, к оправданию своего поступка и к раскаянию, в то время как мужчинам в большей степени свойственно желание забыть и не думать о ситуации, вызвавшей переживание вины.

Женщины чаще испытывают вину за проявление равнодушия, когда не уделяют должного внимания своим близким, обижают или причиняют боль, когда отказывают в помощи. Мужчины указывают на ситуации, связанные с осознанием собственной ограниченности (неспособность контролировать ситуацию и т. д.), несдержанностью в проявлении гнева.

8.6. Презрение

Эмоцию презрения рассматривают как одно из проявлений чувства враждебности. Однако даваемые этой эмоции определения и понимание ее сущности мне представляются не совсем адекватными. По С. И. Ожегову (1985), презрение — это глубоко пренебрежительное отношение к кому- или чему-нибудь. Но пренебрежение тем же автором определяется как высокомерное, лишенное всякого уважения и внимания отношение к кому- или чему-нибудь. Здесь нет и намека на проявление высокомерным человеком враждебности к другому человеку, а есть только *сознание своего превосходства над ним* в нравственном, культурном или физическом отношении.

Такой же подход к презрению имеется и у К. Изарда. Основным понятием у него является «победа», понимаемая как физические, вербальные и воображаемые преимущества одного человека перед другим. При этом он пишет, что «победа» предполагает наличие победителя и проигравшего и что первый начинает относиться ко второму с презрением. Исходя из этого автор считает, что презрение возникает не только в межличностном общении, но и между соревнующимися командами и их болельщиками. Однако победа или поражение вовсе не приводят к презрению. Следствием явного превосходства над соперником может стать *пренебрежительное* (высокомерное) отношение к нему, но отнюдь не презрение. Для последнего необходимо наличие чувства вражды, и это нельзя упускать из виду. Презрение является специфическим проявлением враждебности, когда один че-

ловек испытывает не просто *отвращение* к другому, но выражает его в действиях, полных *сарказма* (злой иронии) или *ненависти*.

Презирать можно и себя за недостойное в своих глазах поведение. Презрение также может характеризовать отношение одной этнической группы или расы к другой.

На мой взгляд, презрение — это *социальное отвращение* к человеку, совершившему недостойный поступок. Спецификой этой эмоции является то, что возникнув ситуативно, она не исчезает бесследно по окончании ситуации, ее спровоцировавшей, а переходит в стойкое отрицательное отношение к данному человеку, т. е. в чувство.

Поскольку презрение является сложным по гамме переживаний, его мимика не сводится ни к экспрессии отвращения, ни к экспрессии гнева. Это комплексное пантомимическое выражение. Выражая презрение, человек выпрямляется, слегка откидывает голову назад и смотрит на объект презрения как будто сверху вниз. Брови и верхняя губа несколько приподняты (или уголки губ сжаты, что является самым узнаваемым признаком презрения, независимо от этнокультурных различий). Презрение может выражаться также «презрительной» усмешкой. Эмоция презрения, по сравнению с гневом и отвращением, характеризуется самым низким уровнем физиологического возбуждения. Это «холодная» эмоция, сопровождающаяся крайне незначительными изменениями вегетатики. Процесс общения с презираемым человеком приобретает черты надменности, а не просто снисходительности.

8.7. Обида

Обида как эмоциональная реакция на несправедливое отношение к себе появляется тогда, когда задевается чувство собственного достоинства человека, когда человек сознает, что его незаслуженно унижают. Это бывает в случае оскорбления, обмана человека, неоправданных обвинений и упреков в его адрес. М. С. Неймарк (1961) показала, что обида как реакция на неуспех легко возникает у детей с завышенными самооценкой и уровнем притязаний. Они обижаются на задания, на экспериментатора.

Цицерон сказал, что оскорбление причиняет боль, которую с трудом выносят мудрейшие и лучшие люди. Обида действительно является сильной душевной болью, огорчением. Она может оставаться затаенной и либо постепенно проходит, либо приводит к разработке плана мести обидчику. Нередко обида переживается остро, в виде гнева, и ведет к агрессивным действиям.

Обида появляется у человека в онтогенезе очень рано. Ее проявления обнаруживаются уже у детей 5–11 месяцев (Блейлер, 1929).

8.8. Гнев

Понятие «гнев» синонимично понятиям «негодование», «возмущение», «злость». По Э. Шострому, негодование — это блокированная или неполная, а также лживая эмоция. Он считает, что негодование ненатурально и сдавленно выражает страх.

Многие из нас (так называемые «манипуляторы») выражают гнев, хотя на самом деле чувствуют обиду и боль. Это происходит потому, что гнев — более предсказуемая эмоция. Легко предположить, что может случиться после гневного выступления одного человека: другая сторона тоже рассердится. Когда же один человек признается другому, что он обижен, случиться может все, что угодно, и реакция другой стороны непредсказуема. Другой человек может рассердиться, расплакаться, холодно удивиться. Подход Шострома к пониманию гнева излишне односторонен в связи с тем, что он рассматривает только случай замены истинной эмоции ложной. Однако гнев и сам может быть истинной эмоцией, например при нанесенном человеку оскорблении; Х. Коут (*Kohut*, 1975) называет этот вид гнева «нарциссическим». Сильный гнев обозначают как *ярость*, при которой появляется ничем не сдерживаемое агрессивное поведение. Ярость бывает «благородная», «праведная» («Пусть ярость благородная вскипает как волна. Идет война народная, священная война»), конструктивная (когда яростно, со злостью отстаивают в горячем споре свою точку зрения) и деструктивная (находящая выражение в насилии, жестокости).

Причины гнева. Гнев может быть вызван личным оскорблением, обманом и другими моральными причинами, особенно если они неожиданны для субъекта. Но чаще всего причиной гнева является фрустрация, непреодоленное препятствие к достижению какой-либо цели. Поэтому у ребенка уже в первые дни жизни можно вызвать рефлекторный приступ гнева стеснением движений.

Гнев возникает постепенно из цепочек негативного поведения, когда двое людей становятся на тропу взаимных обвинений (т. е. когда возникает ситуация «слово за слово»). Чаще всего такие цепочки возникают между людьми, имеющими равные права: между мужем и женой, между родителем и ребенком, между сослуживцами.

Зарождаются эти негативные цепочки чаще всего в связи с достаточно безобидными событиями и до какого-то определенного момента себя не проявляют. Поначалу обмен раздраженными репликами выглядит вполне банально, поэтому общающиеся не придают значения зарождению негативной цепочки. Но если цепочка включает в себя больше трех-четырех реплик, то конфликт начинает сопровождаться криками, угрозами, физической агрессией. Последнее звено в цепочке, после которого прорывается гневная вспышка, называется «запускающим».

Паттерсон приводит список вербальных «звеньев», которые чаще всего способствуют зарождению опасной негативной цепочки.

1. Настойчивые советы.
2. Резкая критика.
3. Повторяющиеся незаслуженные и унизительные упреки («Ты никогда мне не помогаешь...»; «И это ты называешь едой?»).
4. Решительное установление границ разговора («Все, хватит. Забудь об этом» или «Сейчас же прекрати!»).
5. Угрозы.
6. Чрезмерное обобщение, навешивание ярлыков («Все вы, женщины (мужчины), одинаковы...»).
7. Бранные слова.

8. Обструктивное поведение («Я вообще отказываюсь это обсуждать!»).
9. Необъективная интерпретация намерений собеседника («Я знаю, чего ты добиваешься; ты хочешь...»).
10 Ирония, постоянные поддразнивания, «уколы».
11. Уничижительные заявления («Я не могу показаться с тобой в приличном обществе»).
12. Высказывания, имеющие целью «выпустить пар» («Убирайся из моей жизни!»; «Мне осточертела твоя физиономия!»).
13. Проклятия.
14. Сарказм («Знаю, как ты починишь! Как в прошлый раз, когда пришлось вызывать водопроводчика»).
15. Обвинения.
16. Ультиматумы («Если ты не изменишься, я ухожу»).

Гнев можно спровоцировать не только вербально (через слово, высказывание), но и невербально (через мимику, жест, телодвижение).

Виды гнева. Выделены два вида гнева: внешний и внутренний (*Knigth et al.*, 1988). Первый вид связан со склонностью человека к внешнему выражению гнева в виде прямой или косвенной физической и вербальной агрессии, второй вид — с переживанием гнева без его внешнего проявления (т. е. без агрессии).

Проявление гнева. Человек при гневе чувствует себя раздраженным («кровь кипит»). В кровь выбрасывается большое количество адреналина, в результате чего повышаются частота сердечных сокращений, кровяное давление, расширяются периферические кровеносные сосуды. Это сопровождается резким покраснением («пылающий гневом») лица (правда, иногда гнев сопровождается и побледнением лица), напряжением мышц шеи, лица и рук (сжимание пальцев в кулак). Мышцы лба сдвигаются внутрь и вниз, придавая лицу нахмуренное и угрожающее выражение глаз, фиксированных на объекте гнева. Ноздри расширяются, крылья носа приподнимаются. Губы раздвигаются и оттягиваются назад, обнажая стиснутые или скрежещущие зубы. С возрастом люди научаются скрывать экспрессию гнева, поэтому его выражением могут быть и плотно сжатые губы. У одних глаза широко раскрыты, блестят («сверкают гневом»), иногда наливаются кровью и выпячиваются, зрачки расширены, у других прищурены. Дыхание учащенное и глубокое. В моче появляется сахар, прекращается секреция желудочного сока (Кеннон, 1927). Тело прямое, напряженное, иногда наклонено по направлению к объекту гнева. Жесты становятся совершенно бесцельными, движения некоординированными, наблюдается дрожь, губы не повинуются человеку, голос обрывается. Если человек много говорит, то появляется пена у рта. Маленькие дети кричат, брыкаются, катаются по полу, царапаются и кусаются.

Роль гнева. Эволюционное значение гнева состоит в мобилизации энергии для активной самозащиты индивида. С развитием цивилизации эта роль гнева стала не столь важной. Поэтому гнев и различную степень его проявления (злость как слабый гнев и ярость как сильный гнев) можно отнести к отрицательным аффектам, хотя многие по-прежнему рассматривают его как средство самозащиты (М. Мак-Кей и др., 1997). Он сопровождается приливом сил, энергии (за счет выброса в кровь

адреналина, способствующего мобилизации энергоисточников организма). Это повышает уверенность в себе, уменьшает страх при наличии опасности. При ярости мобилизация энергии и возбуждение столь велики, что человек чувствует, что он взорвется, если «не откроет клапан и не выпустит из себя пар». Человек становится склонным к импульсивным поступкам, готовым напасть на источник гнева или проявить агрессию в вербальной форме. Однако, как говорил Л. Н. Толстой, «то, что начато в гневе, кончается в стыде».

Способы борьбы с гневом:

1. Поискать другое объяснение.
2. Отвлечься, заняться какой-либо работой.
3. Найти смешное в сложившейся ситуации.
4. Вести диалог с самим собой.

На будущее:

1. Выяснить, какие ситуации чаще всего вызывают гнев. Затем разработать план по преодолению таких ситуаций.
2. Научиться признавать, что жизнь не всегда честна и справедлива.
3. Научиться договариваться, искать компромисс, вести диалог, который позволит посмотреть, как ситуация видится с другой стороны.

8.9. Печаль

Печаль может вызываться разлукой, психологической изоляцией (так называемым чувством одиночества). *Главной и универсальной причиной печали является утрата чего-то значимого для человека*, в том числе — непосредственного психологического контакта с дорогим человеком или с другими людьми (ощущение одиночества).

Роль печали в духовной жизни человека, в формировании устойчивых связей с людьми, которыми мы дорожим, очевидна (например, проявление печали в виде скорби о смерти любимого человека). Правда, хотя печаль относят к негативным эмоциям, она может сопровождать и положительные переживания и чувства человека. Недаром в одной песне поется, что «любовь никогда не бывает без грусти», потому что разлука с любимым человеком приводит к печали. Тихая печаль может быть приятна человеку.

Как отмечают ряд ученых (Ч. Костелло [*Costello*, 1977]; К. Изард), «печаль, замедляя общий темп жизни человека, дает ему возможность “оглянуться назад”. Замедление психических и соматических процессов, которыми сопровождается эмоция печали, позволяет по-новому взглянуть на мир, увидеть его иначе, расставить другие приоритеты в своей жизни, что трудно сделать в условиях ежедневной рутины. Эта новая перспектива может усугубить печаль, но она же может освежить взгляд на вещи, позволит понять то, о чем человек прежде не задумывался... Подчас только потеряв близкого человека мы начинаем понимать, что значат в нашей жизни родственные и семейные узы. Печаль может напомнить вам, как важно оказывать знаки внимания дорогим людям, позволит остро оценить ценность

жизни» (Изард, 2000, с. 201). Важна и сигнальная роль эмоции печали: выражая печаль, человек показывает другим людям, что ему плохо, что он нуждается в помощи, поддержке. И действительно, выражение печали вызывает сочувствие со стороны других людей, даже если печаль выражается на лице преступника (*Savitsky*, *Sim*, 1974).

По С. И. Ожегову, безнадежная печаль — это *уныние*, а легкая печаль — *грусть*. По З. Фрейду, непроходящая печаль переходит в свою патологическую форму — *депрессию*, которая вызывает негативное восприятие себя, мира и будущего (*Beck*, 1976).

8.10. Горе

Горе — это глубокая печаль по поводу утраты кого-либо или чего-либо ценного, необходимого. Причинами горя могут быть длительная разлука или утрата (смерть, разрыв любовных отношений) человека, к которому имеется привязанность; при смерти близкого человека утрачивается роль отца, матери, сына, друга и т. д., т. е. происходит разрушение ставших привычными функциональных связей (*Averill*, 1968).

Все это свидетельствует о том, что горе может рассматриваться как фрустрирующее переживание. Например, потеря любимого человека означает, что не могут быть осуществлены намеченные с ним планы, удовлетворены желания, связанные с этим человеком.

Н. Д. Левитов (1964) пишет, что в аффективном переживании горя можно выделить ряд компонентов: жалость к тому, с кем случилось несчастье, и отчасти к себе, ощущение беспомощности, невозможности вернуть все назад, в редких случаях — отчаяние.

К. Изард рассматривает горе как взаимодействие печали, страдания с другими базовыми эмоциями: страхом, гневом и чувством вины. Дж. Эйврил полагает, что горе имеет биологическую основу и генетические механизмы возникновения. Вследствие этого оно проявляется и у высокоразвитых животных (обезьян, собак) и, являясь биологической реакцией, служит для обеспечения групповой сплоченности. Отлучение от группы или от определенных членов группы вызывает крайнее физиологическое и психологическое напряжение. По К. Изарду, горе сводится главным образом к страданию, печали, унынию (для него эти эмоциональные переживания синонимичны).

Однако уныние, как уже говорилось, понимается и как безнадежная печаль, и как гнетущая скука (Ожегов, 1985), поэтому к горю может относиться только первое понимание уныния. Кроме того, уныние отражает не всякое горе, точнее — не всякой интенсивности. Аффективно проявляемое горе при потере близкого человека никак не сводится к унынию. Лишь когда аффективные проявления горя утихнут, оно может перейти в безнадежную печаль. Не случайно П. Экман и В. Фризен (*Ekman*, *Friesen*, 1975), рассматривающие уныние как форму страдания, все же отмечают и различия между ними: страдание побуждает к активным действиям, а уныние пассивно.

Дж. Боулби (*Bowlby*, 1960) отмечает приспособительное значение горя для человека. Оно позволяет ему «превозмочь себя» и приспособиться к потере, показать людям, какой он любящий и заботливый человек, вызвать со стороны других сострадание и помощь. По мнению Дж. Уордена (*Worden*, 1982), переживание горя помогает направить в другое русло ту эмоциональную энергию, которая раньше вкладывалась в отношения с потерянным человеком.

Стадии переживания горя. Авторы, изучавшие переживание горя (Василюк, 1991; *J. Bowlby*, 1973), выделяют в нем ряд стадий. *Первоначальной реакцией* при переживании горя может быть шок, оцепенение, отрицание случившегося, неверие, ощущение нереальности происходящего. На лице отражаются страдание и печаль. В некоторых случаях возможны гнев и обвинение. Вот как эту острую стадию переживания горя описал Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» в той сцене, где графиня Ростова узнает о гибели ее младшего сына Пети:

«Графиня лежала на кресле, странно-неловко вытягиваясь, и билась об стену. — Наташу! Наташу!.. — кричала графиня. — Неправда, неправда, неправда... Он лжет... Наташу! — кричала она, отталкивая от себя окружающих. — Подите прочь все, неправда! Убили!.. ха-ха-ха!.. неправда!»

Фаза шока продолжается несколько дней, поэтому при погребении близкого человека люди могут быть в оглушенном состоянии и производить впечатление отрешенности от происходящего. Во *второй фазе* (на 5–12-й день) они ведут себя более активно: плачут, причитают, испытывают тоску по умершему и живут как бы двойной жизнью. Наряду с обычной жизнью у них есть другая, в которой они как бы ждут встречи с умершим (при звонке в дверь возникает мысль — это он, рассказывают об умершем как о живом), надеются на чудо.

В *третьей фазе*, длящейся до 6–7 недель с момента трагического события, появляется отчаяние, депрессия. У некоторых людей в состоянии горя появляется бессонница, пропадает аппетит, они чувствуют слабость, разбитость, опустошенность. У них пропадает интерес к своим обычным занятиям, увлечениям. Часто возникает чувство собственной вины перед умершим из-за того, что с ним не было лучших отношений, что для него не было сделано всего того, что было, как кажется, возможным (*Block*, 1957). На этой фазе происходит преобразование психологического времени: погибший в сознании скорбящего человека переходит из настоящего времени в прошедшее.

В *четвертой фазе* (остаточных толчков), длящейся в течение года, происходит постепенный отход от угнетенного и депрессивного состояния. Люди возвращаются к повседневной деятельности и заботам.

Интенсивность переживания горя обусловлена рядом обстоятельств. В частности, если смерть близкого человека происходит после его длительной болезни, то близкие ему люди имеют возможность подготовить себя психологически к его смерти. У них возникает так называемое *антиципаторное горе*, меньшее по интенсивности, чем горе при внезапной смерти близкого человека. С другой стороны, если болезнь длится больше 18 месяцев, близкие могут внушить себе, что смертельно больной человек на самом деле не умрет. И тогда его смерть может вызвать большее потрясение, чем внезапная смерть (*Rando*, 1986).

Серьезной угрозой для здоровья, особенно для мужчин, является развитие депрессии и злоупотребление алкоголем после смерти близкого человека. Выходу

из этого состояния помогает социальная поддержка, особенно тех, кто сам пережил подобную утрату. Поэтому поддержка молодой вдовы сверстницами, тоже пережившими утрату мужа, более эффективна, чем поддержка семьи (*Bankoff*, 1986). Родители, потерявшие ребенка, также часто находят утешение в общении с людьми, пережившими сходную утрату (*Edelstein*, 1984).

Горе сплачивает людей, перенесших одинаковую потерю. Дж. Эйврил отмечает, что горе имеет своим следствием особый тип поведения — скорбь (горевание).

8.11. Страх

Страх (боязнь), связанный с общением, имеется уже у младенцев. Это боязнь *незнакомых людей* и *страх отделения*. И тот и другой психологический феномен возникают у ребенка приблизительно в 7 месяцев. Малыши, которые до этого возраста были открытыми и приветливыми с незнакомыми людьми, вдруг становятся робкими и настороженными в их присутствии. По мере своего развития младенцы конструируют схемы всего знакомого, замечают все новое и необычное. Они отличают людей, которые заботятся о них, от незнакомцев. Обнаружив отклонение от известного и ожидаемого, они испытывают тревогу (*Ainsworth et al.*, 1978). 9-месячные малыши, увидев незнакомца, иногда начинают плакать еще до того, как тот к ним приблизится.

Боязнь незнакомцев приводит к тому, что ребенок начинает исследовать незнакомые объекты только в присутствии близкого человека. Страх отделения связан с уходом близкого человека из помещения, где находится младенец. Очевидно, это связано с тем, что ребенок боится потерять защитника, свою безопасность в окружающем мире.

Со временем боязнь незнакомых людей проходит, но появляются новые страхи, связанные с контактами с людьми, например страх отвержения. Маленький ребенок боится, что родители перестанут его любить или бросят его, особенно когда для наказания демонстрируют ребенку отсутствие своего расположения к нему, своей любви. Этот же страх возникает при рождении в семье братика или сестренки: ребенку кажется, что теперь родители перестанут его любить, обращать на него внимание. У многих детей имеется страх наказания. В младших классах дети могут бояться учителей.

Боязнь общения (проявление застенчивости) наблюдается не только у детей, но и у взрослых. У многих людей имеется боязнь публичных выступлений, а у пожилых людей — боязнь одиночества.

ГЛАВА 9

Возрастные особенности общения

9.1. Особенности общения в разные возрастные периоды развития

Особенности общения детей раннего возраста

В младенческом возрасте ярко выражена потребность в общении с родителями, особенно с матерью. Поэтому дефицит такого общения в течение 5–6 месяцев приводит к необратимым негативным сдвигам в психике ребенка, нарушает эмоциональное, умственное и физическое развитие, приводит к неврозам.

Как отмечает М. И. Лисина, содержание потребности в общении (а точнее было бы — мотива общения) на разных этапах онтогенеза может быть разным. У детей 2–6 месяцев от рождения проявляется потребность в доброжелательном внимании, у детей от 6 месяцев до 3 лет — в сотрудничестве. Для детей до 6 месяцев взрослый является источником ласки и внимания, а само общение имеет для ребенка личностный смысл. Для детей ясельного возраста взрослый — это партнер по игре, образец для подражания, оценщик знаний и умений ребенка; общение с ним имеет деловой смысл.

К концу первого года жизни у детей появляется довольно устойчивое стремление к общению со сверстниками: они любят бывать среди других детей, хотя еще не играют с ними. Со второго года общение со сверстниками расширяется. Однако об устойчивости выбора партнера для общения у маленьких детей говорить не приходится. Например, Л. Н. Галигузова (1980) установила, что дети раннего возраста нередко не могут узнать среди трех сверстников того, с кем перед этим 15 раз встречались наедине и подолгу играли.

Особенности общения дошкольников

У 4-летних детей общение со сверстниками становится одной из ведущих потребностей. Однако не исчезает и потребность в общении со взрослыми. Для ребенка от 3 до 5 лет взрослый — это объект уважительного отношения, и общение с ним имеет познавательный смысл. Для детей 5–7 лет взрослый — это старший друг, от которого дети ждут взаимопонимания и взаимопереживаний. Таким образом, с воз-

растом содержание потребности в общении (а точнее было бы сказать — содержание мотива общения) становится богаче, разнообразнее. При этом меняется и значение взрослого как объекта общения.

Е. Ф. Рыбалко (1990) показала, что в дошкольный период осуществляется переход от непосредственных форм общения к мотивированному общению разного уровня. По ее терминологии, непосредственные формы избирательного общения означают выбор партнера без каких-либо объяснений со стороны ребенка, что характерно для детей младшего дошкольного возраста, вступающих в кратковременные контакты со сверстниками и часто меняющих товарищей по совместным играм. Большинство старших дошкольников обосновывают свою избирательность в общении со сверстником, но по-разному. Чаще всего мотивировка носит эмоциональный характер: «Потому что нравится с ним играть». Редко назывались функциональные причины: помощь, забота о другом.

А. Г. Рузская («Развитие общения дошкольников со сверстниками», 1989) выявила следующие специфические особенности общения дошкольников со сверстниками.

1. Большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон. В общении со сверстниками впервые появляются такие формы коммуникативного поведения, как притворство, стремление сделать вид и выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование.
2. Чрезвычайная эмоциональность и раскованность общения. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.
3. Нестандартность и нерегламентированность общения. Если в общении со взрослыми даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействиях со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия, которым свойственна раскованность и ненормированность, что способствует проявлению детьми своей индивидуальности.
4. Преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще.

Выявлены этапы, которые проходит в своем развитии общение дошкольников (М. И. Лисина). Эти этапы связаны с использованием детьми различных форм общения.

Эмоционально-практическая форма общения (2–4-й годы жизни). В младшем дошкольном возрасте ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. В сверстнике он воспринимает лишь отношение к себе, а его самого (его желания, действия, настроение), как правило, не замечает. Это общение ситуативно и целиком зависит от конкретной обстановки и от практических действий партнера. Основные средства общения — локомоции или экспрессивно-мимические движения. После 3 лет общение детей все больше опосредствуется речью, однако она пока крайне ситуативна и используется только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Ситуативно-деловая форма общения (4–6-й годы жизни). После 4 лет сверстник становится для ребенка более привлекательным, чем взрослый. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной — дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Главным содержанием общения детей этого возраста становится деловое сотрудничество. Начинает отчетливо проявляться потребность в признании и уважении со стороны сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, показывает обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. В 4–5-летнем возрасте дети часто демонстрируют взрослым свои преимущества перед товарищами, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. Это означает, что в этом возрасте появляются конкурентные, соревновательные отношения.

Внеситуативно-деловая форма общения (6–7-й годы жизни). У детей этого возраста около половины речевых обращений к сверстнику имеет внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были, что видели, делятся своими планами, дают оценки качествам и поступкам других. Однако такое общение происходит на фоне совместного дела (общей игры или продуктивной деятельности). При этом подготовка к игре, ее планирование и обсуждение ее правил занимают значительно большее место, чем на предыдущем этапе. В общении детей этого возраста сохраняется конкурентное начало. Но это не мешает видеть у партнера его внеситуативные проявления — желания, предпочтения, настроение.

Особенности общения младших школьников

В младших классах ведущим становится общение со сверстниками и формируется устойчивый круг ближайшего общения. Потребность в эмоциональной поддержке сверстников бывает столь велика, что дети не всегда задумываются о принципиальных основах этих отношений. Отсюда случаи «ложного товарищества», «круговой поруки».

Младшие школьники относительно редко в качестве мотива общения называют желание помочь товарищу. В то же время общение нередко базируется на внешних факторах: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму», «в спальне кровати рядом» и т. д.

Еще недавно учащиеся наших школ при выборе партнера общения не задумывались, с детьми какой национальности они хотели бы учиться, играть, дружить. В последние годы, по данным Д. И. Фельдштейна, картина изменилась: уже 69% 6–7-летних школьников, выбирая товарища, на первое место по значимости ставят его национальную принадлежность. У подростков этот процент еще выше — 84%.

На протяжении первых семи лет жизни последовательно сменяют друг друга четыре формы общения (М. И. Лисина, 1981):

На протяжении первого полугодия — *ситуативно-личностная форма*, проявляемая в «комплексе оживления», т. е. сложной реакции младенца на появление в его поле зрения матери

или на звук ее голоса. Эта реакция включает зрительное сосредоточение, вокализации, двигательные и эмоционально-экспрессивные формы активности.

От 6 месяцев до 2 лет — *ситуативно-деловая форма*, проявляемая в сотрудничестве ребенка со взрослыми, в деловом взаимодействии с ними.

От 3 до 5 лет — *внеситуативно-познавательная форма*, проявляющаяся во множестве вопросов о предметах и явлениях окружающей жизни, обращенных к взрослым. Это возраст «почемучек».

В 6–7 лет — *внеситуативно-личностная форма*, которая служит для познания самого себя, других детей и человеческих отношений.

Особенности общения в подростковом возрасте

Общение со сверстниками достигает максимума в 11–13 лет. При этом желание помочь товарищу — довольно распространенное основание общения. При выборе партнера общения подростками учитываются качества партнера общения: «волевой», «честный», «смелый» и т. п.; указываются также его деловые качества: хорошо играет в футбол, хорошо играет на гитаре и т. п.

По данным С. П. Тищенко (1970), пятиклассники в абсолютном большинстве случаев хотели бы дружить с популярными учащимися; в 8-х классах этот фактор выбора постоянного партнера общения проявился только у 20% школьников.

У шестиклассников появляются мотивы выбора, связанные с потребностью внутреннего (духовного) общения: «вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни». Возможно поэтому, с возрастом, как показал А. В. Мудрик (1981), устойчивость в выборе партнера общения повышается, в частности у школьников — до 7-го класса.

Как показано Д. И. Фельдштейном, о стремлении к стихийно-групповому общению заявляли только 15% подростков, хотя реальное наличие такой формы общения зафиксировано у 56% детей 11–15 лет. Происходит это потому, что часто не удовлетворяется потребность в социально ориентированной форме общения, которой отдают предпочтение большинство подростков. Поэтому они вынуждены удовлетворять потребность в общении в стихийно формирующихся группах. Н. И. Вишневская (1981) изучила факторы, привлекающие подростков в неформальные уличные группы общения. Это прежде всего недостатки в организации досуга и плохие взаимоотношениям с родителями. В то же время в уличных группах привлекают (в порядке убывания): отсутствие взрослых, свобода действий, эмоциональные контакты со сверстниками обоего пола, пребывание в уединенных местах, шумные прогулки по улицам, совместные проделки, возможность покурить и выпить вина.

В подростковом возрасте часто затрудняется общение взрослых и детей, потому что ребенок убежден, что его все равно не поймут. Для более успешного общения взрослого с детьми необходима некоторая трансформация позиции взрослого в сторону позиции ребенка. Иногда преодолеть психологический барьер удается с помощью рассказа родителя или учителя о своем собственном поведении в детстве

в аналогичных ситуациях, дав оценку своим поступкам с позиции ребенка и с позиции взрослого. Если подросток занимает в общении с взрослым пренебрежительную позицию, тот должен проявить большой такт, терпение, внимание к интересам и склонностям ребенка. У некоторых подростков стремление к общению со взрослыми не исчезает, причем в 7–8-м классе этот мотив приобретает новое качество: у четверти школьников появляется *потребность в доверительном общении со взрослыми* (А. В. Мудрик, 1981).

Подростковый возраст характеризуется чередованием периодов «закрытости» и «открытости» в общении. «Закрытость» отмечается в 6-м и 8-м классах (хотя бывают сдвиги во времени наступления этого периода), а «открытость» — в 7-м и 9-м классах. «Закрытость» проявляется в стремлении подростка оградить свой внутренний мир, защитить от постороннего давления еще не сложившиеся представления о себе, свой образ Я. В этот период даже нейтральные вопросы могут вызвать у подростков неадекватную реакцию. Например, один мальчик в ответ на вопрос матери: «Ты обедал сегодня?» вдруг начал кипятиться: «Вечно ты лезешь мне в душу! Оставь меня в покое!»

В периоды «открытости» подросток, наоборот, нуждается в беседе о себе, о своих проблемах, переживаниях, о происходящих в нем переменах. Причем если у семиклассника удовлетворить эту потребность могут и сверстники и взрослые, то девятиклассники остро нуждаются в общении именно со взрослыми (правда, только с теми, кому они доверяют), так как перед ними стоит задача жизненного самоопределения, выбора профессии, пути дальнейшего образования. Здесь учитель, пользующийся авторитетом у учащихся, может оказать им немалую помощь.

Развитие речи у детей дошкольного возраста (по С. Н. Карповой, 1980)

1. К концу 1-го – началу 2-го месяца жизни у ребенка возникает первая специфическая реакция на человеческую речь: особое внимание к ней, называемое слуховым сосредоточением.

2. На 3-м месяце жизни в ответ на речевые обращения взрослого уже появляются собственные речевые реакции ребенка в составе «комплекса оживления». Вначале ребенок произносит короткие, отрывистые звуки (*гуканье*). Затем у него появляются протяжные, певучие, тихие звуки (*гуление*). Они воспроизводят в основном интонационную сторону речи взрослых. Позднее появляется ритмическое и звуковое речевое подражание. В это время звуки, произносимые ребенком, выражают лишь его эмоциональное состояние, связанное с общением со взрослыми.

3. Примерно с 4 месяцев ребенок начинает различать высказывания взрослых по интонации.

4. На 6-м месяце жизни он уже ориентируется не только на эмоциональный тон и характер высказывания, но и на другие его смысловые признаки, например на ритмику. Одновременно возрастает ритмическая организованность собственных звуков ребенка. Между 4 и 6 месяцами ребенок переходит к *лепету*.

5. К концу первого полугодия жизни рождаются формы общения по поводу предметов.
6. Во втором полугодии ребенок начинает пользоваться «псевдословами», т. е. сочетанием звуков, которые несут в себе сигнальную функцию, но еще не обладают обобщенными значениями. С 8–9 месяцев ребенок произносит звуки, слоги, а затем и целые слова по заданному взрослым образцу. Лишь к концу первого года жизни ребенок усваивает семантику слова как целостный комплекс физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл.
7. Примерно до возраста 1,6–1,8 года идет процесс углубления понимания ребенком слова без значительного прироста его активного словаря. С 11 месяцев начинается переход от дофонемной к фонемной речи. Этот процесс продолжается и на 2–4-м году жизни.
8. Вторая половина 2-го года жизни ребенка характеризуется переходом к активной, самостоятельной речи, направленной на управление поведением окружающих людей и на овладение собственным поведением.
9. К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи. К концу второго года начинается развитие двухсловных, а затем и многословных предложений. С этого же возраста возникает и сознательный контроль ребенком правильности собственного речевого высказывания и речи других людей.
10. В старшем дошкольном возрасте речь ребенка становится более связной и приобретает диалогический характер. Речевые высказывания и пользование речью уже отрываются от конкретных ситуаций. Возникают монолог и диалог как основные формы речи, включенные в процесс мышления. Одновременно развиваются все формы речи, в том числе и внутренняя.

Особенности общения в юношеском возрасте

В юношеском возрасте происходит существенное обновление мотивов общения. Расширяется круг общения, а также его цели. Разрушается внутригрупповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с лицами противоположного пола, а также со взрослыми при возникновении сложных житейских ситуаций (И. С. Кон, 1989). Заметно усиливается потребность во взаимопонимании с другими людьми: у юношей — с 16% в седьмом классе до 40% в девятом, у девушек — соответственно с 25 до 50%, что связано с формированием самосознания.

Особенности общения в пожилом возрасте

В пожилом возрасте сферы общения часто суживаются. В связи с выходом на пенсию исчезает деловое общение. Повзрослевшие дети часто покидают родителей, и поэтому у последних уменьшается интенсивность семейного общения, которое чаще всего осуществляется с помощью телефонных разговоров и по инициативе родителей, а не детей. Многие пожилые люди становятся вдовцами или, чаще всего, вдовами, вследствие чего лишаются постоянного семейного общения, переживая одиночество. В этом случае большую роль приобретает общение с приятелями или подругами, с соседями по подъезду или (в сельской местности) по улице.

9.2. Возрастные особенности коммуникативных свойств личности

Возрастные особенности экстраверсии — интроверсии. Н. В. Бирюковой с соавторами (1976) показана возрастная динамика параметра экстраверсия — интроверсия (рис. 9.1). Число интровертов среди детей снижается от 7–8-летних к 15–16-летним. Число же экстравертов изменяется по-другому: их максимум отмечен в возрасте 11–12 лет, а к 15–16 годам — снижается, почти достигая уровня 7–8-летних.

Т. П. Гаврилова (1977) показала, что две формы эмпатичного поведения — сопереживание и сочувствие — по-разному проявляются у детей разного возраста и пола. Первая более характерна для младших школьников, а вторая — для подростков (рис. 9.2).

Возрастные особенности застенчивости. Различают возрастную застенчивость, которая возникает в период активного усвоения ребенком социального опыта. Застенчивость особенно проявляется в юности. П. Пилконис и Ф. Зимбардо, исследовав учащихся 4–6 классов школ и колледжей, выявили 42% застенчивых, причем различий между мальчиками и девочками по частоте проявления застенчивости не было. Но вот в 7–8 классах их количество возросло до 54%, причем за счет девочек.

Детская застенчивость — явление преходящее, исчезающее вместе с опытом установления контактов, что было доказано в ряде психолого-педагогических экспериментов.

Т. М. Сорокина (1977) учила в течение 2 месяцев (50 непродолжительных встреч с интервалами в 1–2 дня) робких, застенчивых детей второго года жизни «деловому общению» в присутствии посторонних взрослых. На первом этапе она вступала с детьми в эмоциональный контакт: брала их на руки, ласкала, улыбалась, а когда ребенок смелел, прижимала к себе, сажала на колени. На втором этапе она

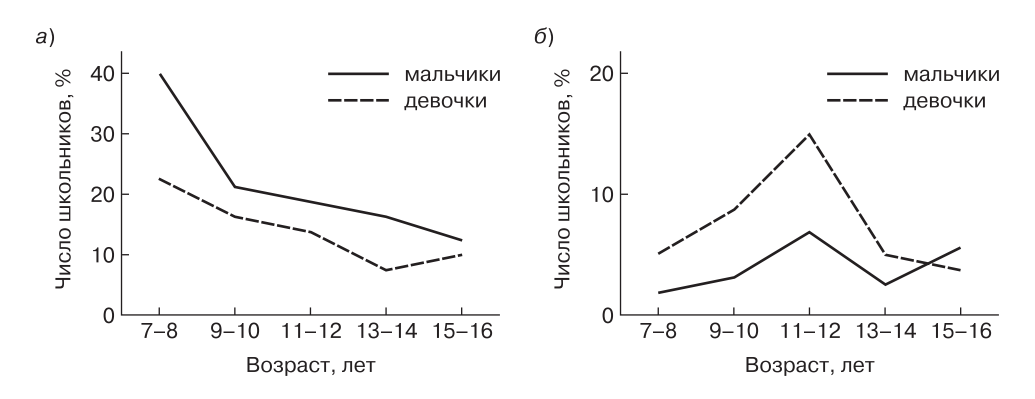


Рис. 9.1. Возрастная динамика количества интровертов (*а*) и экстравертов (*б*): по вертикали – число случаев (%); по горизонтали – возраст (годы). Сплошная линия – данные для лиц мужского пола, пунктирная – для лиц женского пола

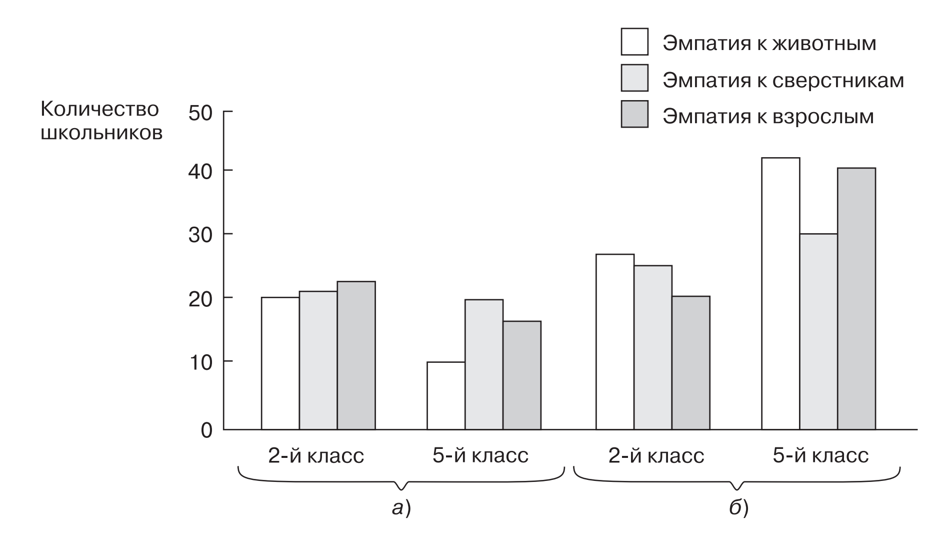


Рис. 9.2. Изменение с возрастом числа школьников, сопереживающих (*а*) и сочувствующих (*б*) разным объектам эмпатии

показывала ребенку, сидящему у нее на коленях, заводные игрушки и добивалась того, чтобы тот сопереживал вместе с ней, а потом и сам активно делился с нею своими переживаниями от ярких и красочных впечатлений. В конце концов ребенок преодолевал свою робость и научался обращаться к взрослому уже главным образом по «деловым» вопросам и не ограничивался тем, что только льнул к нему. Менялись в лучшую сторону и эмоциональные характеристики поведения ребенка: чаще проявлялись положительные эмоции и реже — отрицательные, практически исчезали конфликтные эмоции.

В то же время результаты исследования Л. Н. Галигузовой (2000) дают основание говорить о сенситивном периоде застенчивости. В лонгитюдном исследовании автором было выявлено, что застенчивость слабее всего проявлялась у 4-летних детей, резко возрастала на 5-м году жизни, несколько снижалась к 6 и значительно сокращалась к 7 годам. Существенно также, что после 4 лет расширяется сфера проявления застенчивости: если в 4 года ребенок был таким только при одной форме общения, то, став старше, начинал вести себя застенчиво и при других формах.

Л. Н. Галигузовой установлены четыре основные причины застенчивого поведения дошкольников.

1. Наиболее распространенная причина — отношение ребенка к оценке взрослым его деятельности. У застенчивых детей отмечается обостренное ожидание и восприятие оценки. Интересно, что с возрастом формируется парадоксальное отношение к похвале взрослого: его одобрение вызывает не только радость, но и смущение.
2. Собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям независимо от оценок взрослого. Дети ведут себя застенчиво, если ожидают неуспеха в деятельности. Они с робостью смотрят на взрослого, не решаясь попро-

сить помощи. Смущение, сочетающееся с гордостью, может появиться и при успешном решении задачи.

3. Общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания.
4. Эта причина отражает потребность застенчивых детей оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства и в то же время желание общаться со взрослым.

Своей спецификой обладает застенчивость 15–17-летних юношей и девушек в период общения их друг с другом. Б. Заззо (*B. Zazzo*, 1966) выявила, что в ответ на вопрос «В общении с кем вы чувствуете себя наиболее уверенно?» на сверстников противоположного пола указали только 8% опрошенных (для сравнения: ответ, что чувствуют себя наиболее уверенно со сверстниками своего пола, дали 30% респондентов). Интересно, что в общении с чужими взрослыми уровень застенчивости у них почти такой же, как и при контактировании со сверстниками противоположного пола (чувствуют себя уверенно только 10% опрошенных).

ГЛАВА 10

Особенности общения, связанные с полом

Половые особенности психики существенно влияют на общение. Девочки больше нуждаются в общении, более чутки к состоянию собеседника и отношению к нему, более доверчивы к хорошим словам. Логика их рассуждений более скрыта вследствие склонности опускать очевидные для них (но не очевидные для мальчиков и мужчин-учителей) связи и предпосылки. Прямолинейная, излишне рациональная логика рассуждений мужчин им не импонирует, поэтому лица женского пола легче контактируют друг с другом и нередко обижаются на мужчин за их грубоватость, прямолинейность, непонятливость. Вследствие этого с девочками разговор по душам лучше получится у женщины.

10.1. Значимость общения для мужчин и женщин

Многие авторы подчеркивают, что женщины во главу угла ставят отношения между людьми (*N. Chodorow*, 1989; *J. Miller*, 1986), что проявляется и в большей для женщин значимости общения.

В. Б. Буланова (2005) отмечает, что отношение к общению у девочек характеризуется потребностью в подруге, тяготением к мальчикам старшего возраста, ориентацией на авторитет взрослых; у мальчиков — стремлением занять свое место в коллективе, желанием добиться признания сверстников, потребностью в общении с девочками и потребностью в общении «на равных» со взрослыми.

Бóльшая озабоченность девочек своей внешностью и манерами поведения является косвенным проявлением их интереса к мнению о себе окружающих. Девочки задают родителям больше вопросов о социальных отношениях (*W. Johnson*, *L. Terman*, 1940; *L. Terman*, *L. Tyler*, 1954). Вследствие этого девочки больше готовы к общению, чем мальчики. О. А. Тырнова (1996а,б), например, выявила, что юноши чаще, чем девушки, используют шаблонные типы взаимодействия. Они в меньшей степени, чем девушки, владеют приемами и способами общения. Девушки же более гибки и вариативны в общении.

Большее стремление девочек к общению, по сравнению с мальчиками, показано и другими исследователями (Л. С. Сапожникова, 1973). Это же выявлено и на взрослых (См.: Психологические и психофизиологические особенности студентов. Казань, 1977; С. М. Петрова, 1995). А. А. Бодалевым (1983), например, установлено, что объем общения у мужчин в полтора раза меньше, чем у женщин. В то же время, как показано Т. В. Архиреевой (2007), мальчики в большей мере удовлетворены отношениями со сверстниками, чем девочки.

Часто считается, что женщины больше тратят времени на разговоры, чем мужчины. Тем не менее это мнение не подтверждается эмпирическими данными исследований «суммы времени, потраченного на разговоры» (*Kollock*, *Blumstein*, *Schwarz*, 1985; *Swacker*, 1975; *Zimmerman*, *West*, 1975). Данные исследований показывают совершенно противоположный результат: если учесть все время, потраченное на разговоры, то мужчины говорят больше женщин (*Kollock et al.*, 1985).

Палуди М., 2003, с. 223.

Бóльшая значимость общения для женщин подчеркивается и тем фактом, что у людей в возрасте от 70 до 90 лет общительность дает высокую положительную корреляцию с переживанием счастья именно среди женщин, но не обнаруживает такой же связи у мужчин (*W. Johnson*, *L. Termal*, 1940).

Женщины больше, чем мужчины, нуждаются в интимных (доверительных) отношениях с представителем другого пола (мужем, сыном или любовником). Именно благодаря установлению интимных отношений женщины приобретают сознание собственной значимости (в отличие от мужчин, которые сознание собственной значимости приобретают за счет успехов на работе, а интимные отношения находятся у них на втором плане).

10.2. Половые особенности социальной перцепции

Бóльшая субъективная значимость для женщин взаимодействия с другим человеком и вообще взаимоотношений имеет своим следствием сравнительно большее развитие у них, чем у мужчин, социально-перцептивных способностей: женщины тоньше улавливают состояние другого человека по изменениям в тембре голоса и в других экспрессивных проявлениях, точнее определяют эффект своего собственного воздействия на другого человека.

Лица женского пола дают более детализированное описание другого человека, чем лица мужского пола. Это выявилось, в частности, в исследовании А. А. Бодалева. Девушки все качества личности (за исключением отношения к труду) отмечали чаще, чем юноши, при этом половые различия в частоте фиксирования коммуникативных черт характера и интеллектуальных качеств были достоверными. В то же время характеристика личности в целом давалась юношами в два раза чаще, чем девушками.

Отношение к человеку, с которым мы вынуждены постоянно общаться, влияет на социальную перцепцию. Например, выявлено, что при оценке любимого учителя учащиеся в основном отмечают его позитивные качества, причем девочки находят их чаще, чем мальчики; при оценке нелюбимого учителя в основном отмечаются его негативные качества, при этом мальчики находят этих качеств больше, чем девочки. Таким образом, девочки в оценке как любимого, так и нелюбимого учителя проявляют бóльшую доброжелательность, чем мальчики.

10.3. Половые особенности выбора партнера по общению детьми

Различия в отношении детей к сверстникам противоположного пола сказываются и на выборе ими партнеров по общению и играм. Подобные тенденции имеются, по данным Е. Р. Слободской (1980), уже у ясельных детей 3 лет при игре со сверстниками. Столь раннее проявление половой дифференциации в общении, по мнению автора, позволяет ставить вопрос о вкладе в проявление данного феномена генетического фактора.

По данным Е. Р. Слободской и Ю. М. Плюснина (1987), при пространственной близости детей (когда расстояние между ними меньше метра) отмечается отчетливое предпочтение мальчиков мальчиками, отсутствие взаимных предпочтений у девочек и меньшее ожидаемого число предпочтений друг друга детьми разного пола.

Аналогичный характер предпочтений отмечается и во взаимодействиях во время предметной игры и отбирания предмета: мальчики предпочитают играть друг с другом и чаще отбирают предметы друг у друга; девочки взаимных предпочтений не демонстрируют, а частота контактов между мальчиками и девочками меньше ожидаемой.

Выбирая партнеров для общения и игр, дети ориентируются на те личностные качества и модели поведения, которые соответствуют женскому и мужскому полу. Отношения между мальчиками строятся, как правило, на признании умений организовать, достичь положительного результата, отстоять свое мнение, защитить себя. Девочек в отношениях с девочками привлекают прежде всего душевные качества, внешность.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают роль различий в интересах и предпочитаемых занятиях, которые во многом обусловливают объединение дошкольников для сюжетно-ролевых игр со сверстниками своего пола (Дж. Кэмпбелл [*J. Campbell*, 1964]; С. Гольберг, М. Льюис [*S. Golberg*, *M. Lewis*, 1969]; В. Хартуп, А. Цук [*W. Hartup*, *A. Zook*, 1960]; Т. А. Репина, 1984; И. В. Тельнюк, 1999).

Половая консолидация, наблюдающаяся у младших дошкольников, в преддошкольном возрасте не только укрепляется, но даже возрастает: 91% избирательных контактов ребенок устанавливает со сверстниками своего пола и только 9% — с детьми противоположного пола. Из всех игровых объединений 75% были

однородными по полу, а если учитывать только устойчивые объединения, то их число увеличивается до 91% (Т. А. Репина).

По данным И. В. Тельнюк, контакты и игровое взаимодействие детей дошкольного возраста одного пола в большинстве случаев более продолжительны и при этом возникает меньше конфликтных ситуаций. Игровые контакты не нарушаются, если среди девочек играет один мальчик. Появление второго мальчика влечет за собой соперничество и рассогласованность в игровых действиях детей. Мальчики в свои игры тоже принимают девочек, но не любят, когда их много.

Для мальчиков сверстники своего пола имеют большее значение, так как мальчики меньше тяготеют к взрослым, к семье, они более чувствительны к социальному давлению со стороны сверстников при неприемлемом для их пола поведении. Л. Вейцман (*L. Weitzman*, 1979) полагает, что одна из функций группы сверстников своего пола для мальчика состоит в том, что в ней он приобретает мужские черты и необходимую ему независимость от матери через солидарность со сверстниками и путем соревнования с ними. Поэтому для игр мальчиков более характерна групповая деятельность. Игры девочек происходят в группах меньших по размеру, в них меньше агрессивности, больше взаимности и доверительности (*Lever*, 1978).

Оценка приемлемости другого человека связана с представлением о подобной же высокой взаимной оценке со стороны этого человека (Н. В. Бахарева, 1976). Эта связь выше у девочек, чем у мальчиков, независимо от возраста. Следовательно, у девочек роль представлений о себе со стороны других имеет большее значение для установления с ними отношений, чем у мальчиков. Вообще, по данным Е. Н. Андреевой (2005), девочки больше, чем мальчики, ожидают положительного отношения от других.

В силу более высокой конкурентности мальчики чаще, чем девочки, предпочитают дружить с теми, кто добивается меньших успехов, и дистанцируются от тех сверстников, кто имеет лучшие учебные или спортивные показатели (*S. Cross*, *L. Madson*, 1997). Студентки же, наоборот, дружили с теми, кто добивался лучших результатов, чем они сами.

10.4. Круг общения у женщин и мужчин

А. А. Бодалев показал, что в круг непосредственного общения у женщин разновозрастных лиц входит больше, чем у мужчин. Это подтверждается и данными, полученными И. С. Коном (1972). Если юноши в общении с представителями противоположного пола ориентируются в основном на сверстниц, то девушки в значительной их части — на более старших представителей мужского пола. Так, по данным И. С. Кона, отвечая на вопрос: «Какого возраста друга вы бы предпочли?», юноши в 80% отдали предпочтение сверстнику, в 20% — старшему и лишь в редких случаях — младшему. Девушки же отдают предпочтение старшим в 40–50% и никого не выбирают моложе себя. При этом их позиция в отношении общения с лицами разного возраста крайне противоречива. Так, они охотно попечительствуют (помогают, наставляют, ухаживают) именно над младшими детьми.

По данным А. А. Бодалева (1983), в круге ближайшего общения мужчин людей, занимавшихся одинаковой с ними деятельностью, оказалось на 21–34% больше, чем у женщин. У мужчин по сравнению с женщинами среди субъективно значимых для них людей, с которыми они непосредственно общались, оказалось также больше лиц с более высоким социальным статусом (на 24–27%).

Основанием для включения того или иного человека в круг общения у мужчин выступает возможность получения от этих лиц различной помощи, а также участие их в удовлетворении повседневных бытовых потребностей. С возрастом причины формирования круга непосредственного общения меняются. Если у детей предпочтение отдается по эмоционально-половому признаку, то у взрослых главным фактором в выборе партеров по общению является прагматизм.

Интересные факты выявили Р. Хаген и А. Кан (*R. Hagen*, *A. Kahn*, 1975): в реальном межличностном взаимодействии и в чисто личностном плане высококомпетентные женщины не пользуются расположением не только мужчин, но и женщин. Авторами экспериментально было установлено, что и те и другие стремятся исключить из своей группы компетентных женщин. Авторы объясняют это тем, что высокая компетентность женщин нарушает существующие полоролевые стереотипы. Проигрыш мужчины женщине почти всегда означает снижение его самооценки, поскольку «настоящий» мужчина должен всегда обыгрывать женщину (очевидно, по этой причине проводятся отдельные для мужчин и женщин соревнования на первенство мира по шахматам, хотя некоторые выдающиеся представительницы «слабого» пола неоднократно доказывали, что они не слабее многих международных гроссмейстеров-мужчин).

В пожилом возрасте женщины склонны к активному расширению межличностных контактов, в то время как мужчины ограничивают свои контакты рамками семьи (Н. В. Панина, Н. Н. Сачук, 1985).

10.5. Теснота общения и пол

Среди дружащих девочек отношения более доверительные, чем среди мальчиков (К. Рубин [*K. Rubin*, 1983]). У девочек близкие дружеские отношения с противоположным полом завязываются раньше, чем у мальчиков (Р. Шарабани с соавторами [*R. Sharabany*, *R. Gershony*, *J. Hoffman*, 1981]).

Эта же тенденция сохраняется и у взрослых. Согласно данным М. Аргайла и других авторов (*M. Caldwell*, *L. Peplau*, 1982; *K. Dolgin et al.*, 1991; *D. Shaffer et al.*, 1991), женщины имеют более тесные дружеские взаимоотношения, чем мужчины, они более склонны к самораскрытию и ведут более интимные разговоры. Причем интимность отношений сильно проявляется уже у девочек-подростков, что побуждает их к установлению контактов с лицами противоположного пола. А. А. Бодалев (1979) отмечает, что косвенным свидетельством большей значимости сферы межличностных, в частности интимных, коммуникаций для женщин и меньшей — для мужчин являются причины мужских и женских неврозов. По данным психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, около 80% неврозов у женщин является следствием такого развития взаимоотношений в семейной сфере, которое расходится с их желаниями, с их притязаниями, а у мужчин этот фактор имеет

отношение к неврозам только в 20% случаев. Отсутствие интимных отношений женщины переживают сильнее, чем мужчины, но при этом они способны лучше маскироваться и сублимироваться.

Файлд (*Fild*, 1999) сообщает, что женщины поддерживают дружеские связи и одинаковую степень близости на протяжении всего зрелого периода жизни. У мужчин же уменьшается количество новых друзей, они реже стремятся к близкой дружбе и проявляют при этом меньше интимности в отношениях. Женщины, особенно в зрелом возрасте, сожалеют о потерях друзей, вызванных переездом, разрывом или смертью (*Steven*, *Van Tilburg*, 2000).

...Все это доказывает, что для женщины дружба имеет очень большое значение в течение всего жизненного цикла (*Kuttler et al.*, 1999; *Rose*, 1995; *Rose*, *Roades*, 1987; *Roy et al.*, 2000; *Stevens*, *Van Tilburg*, 2000). Исследователи сообщают также, что некоторые женщины переносят разрыв дружбы гораздо более болезненно, чем разрыв любовных отношений.

Палуди М., 2003, с. 251.

И мужчины, и женщины описывают свои дружеские отношения с женщинами как более близкие, приносящие радость и взаимную заботу.

Хотя мужчины более склонны к совместной деятельности и совместным играм с друзьями, они имеют больше «секретов», чем женщины, менее откровенны и неохотно делятся с другими интимной информацией. Даже испытывая достаточно сильное чувство привязанности, они боятся его проявлять, так как самораскрытие считается признаком слабости и приводит к потере уважения со стороны других мужчин. Поэтому мужчины более одиноки, чем женщины. Несмотря на то что круг общения у мужчин может быть более широким, общение носит более поверхностный характер, чем у женщин. От мужчин редко ждут эмоциональной поддержки, так как они реагируют на раскрытие перед ними чувств другого человека настолько логично и безэмоционально, что это можно принять за отвержение. В свою очередь, мужчины, избегающие самораскрытия, тем самым уменьшают возможность получить поддержку от других, поскольку окружающие могут и не догадываться, что такая поддержка требуется (*M. Saurer*, *R. Eisler*, 1990).

Женщины считают свое общение с близкими им людьми более тесным и стабильным, чем мужчины. 57% женщин отмечали увеличение с возрастом близости с другими людьми, и лишь 7% из них говорили об ее уменьшении. У мужчин только 25% обследованных подтвердили ее увеличение, а 51% — уменьшение. 29% мужчин оценили свои коммуникативные контакты с женщинами как более близкие и вместе с тем как более неустойчивые, чем с мужчинами.

Сексуальное разделение деятельности ограничивает возможности мужчин и женщин становиться друзьями (*Benenson et al.*, 1998). Женщины сообщают, что их дружба с мужчинами дает им меньше вознаграждений, интимности и поддержки по сравнению с женской дружбой (*Basow*, 1986). Сюзан Басоу заметила, что во взаимоотношениях мужчины и женщины мужчины предпочитают раскрывать силу, а женщины — слабость.

Палуди М., 2003, с. 252–253.

10.6. Половые различия в использовании вербальных средств общения

Ряд авторов отмечают различия в мужской и женской речи. По данным М. А. Куцыревой (2004), у мужчин по сравнению с женщинами в речи значительно выше средний размер пауз и доля пауз, с возрастом снижается словарное разнообразие и увеличивается общее количество слов, коэффициент незаконченных предложений значительно ниже, чем у женщин. У последних выше, чем у мужчин, темпоральные характеристики речи.

Некоторые исследователи предлагают разделить паттерны речи, так же как и темы речи, на «женский» и «мужской» тип (*Carli*, *Bukato*, 2000; *Tannen*, 1999, 2000). Например, Робин Лэйкофф (*Lakoff*, 1975) отмечала, что женщины испытывают на себе языковую дискриминацию двух типов: 1) когда женщин обучают (?! – *Е. И.*) особым формам выражений, редко употребляющихся мужчинами, – это разделительные вопросы («не правда ли?», «да?», «ведь так?») и определители; 2) сексизм проявляется в структуре языка (например, используются выражения с неравноценными коннотациями, как хозяин (англ. – господин) и хозяйка (англ. – любовница).

Исследователи, изучающие языковые паттерны, отметили, что в целом речь женщины со стороны часто представляется невнятной и неубедительной, а слова мужчины, наоборот, кажутся понятными и убеждают (*Tannen*, 2000).

...Многие женщины в речи приводят длинные просьбы (*Carli*, 1999). Например, слова «пожалуйста», «будьте добры» или фразы «Я была бы признательна вам, если...». Женщины используют экспрессивные выражения: «ты знаешь», «ах», «ммм», «сейчас подумаю», «ну», «да...». Женщины реже употребляют экспрессивные выражения в разговорах с другими женщинами, чем в беседах с мужчинами, – на основании таких данных можно сделать вывод о том, что женщинам приятнее общаться с другими женщинами, чем с мужчинами.

Палуди М., 2003, с. 221, 223.

Различия в обращениях. Обращения, направленные к мужчинам и женщинам, тоже различаются. Р. Рубин (*R. Rubin*, 1981) выявила при опросе университетских преподавателей, что студенты называют по имени молодых преподавателей-женщин гораздо чаще, чем мужчин. Спортивные обозреватели называют теннисисток по имени гораздо чаще, чем теннисистов (соответственно в 53 и 8% случаев). В ласкательных прозвищах женщина превращается в еду или детенышей животных: сладкая, овечка, конфетка, котеночек, зайчик, цыпленок и т. п. По мнению психологов, это подтверждает отношение к женщине как человеку, имеющему более низкий статус.

А. Кирилина (1999) отмечает, что женщины чаще прибегают в обращениях к уменьшительным суффиксам для придания своей речи ласкательности, уменьшительности.

Гендерные различия в вербальной коммуникации

Нет ни малейшего повода считать, что различия, наблюдаемые между мужскими и женскими оборотами речи, порождают «проблемы» для любой группы (*Canary*, *Hause*, 1993). Однако было найдено множество различий между женскими и мужскими речевыми паттернами, и решение этой проблемы заинтриговало ученых. Мулак (*Mulac*, 1998) обратил внимание на два различия в использовании языка мужчинами и женщинами, которые, кажется, привлекли к себе широкое внимание:

Женщины используют вдвое больше усилителей и общих понятий, чем мужчины. Усилители — это слова, которые модифицируют другие слова и служат для подчеркивания мысли, переданной первоначальным словом. Так, в соответствии с изучением фактической речевой практики мужчин и женщин, женщины, вероятнее всего, будут использовать слова типа *ужасно*, *совершенно* и *так* (как в предложении «Это было совершенно замечательно» или «Это так важно»). Общие понятия модифицируют слова, чтобы смягчить и ослабить мысль, переданную первоначальным словом. По данным исследований, женщины предпочитают использовать такие слова, как *до некоторой степени*, *возможно* или *может быть* (например: «Было до некоторой степени интересно, что...» или «Может быть важно, что...»).

Женщины задают вопросы чаще, чем мужчины. Женщины намного чаще, чем мужчины, включают в свою речь вопросы вроде: «Вы так думаете?» и «Вы уверены?» В основном женщины имеют склонность использовать вопросы, чтобы получить больше информации и подробностей, а также определить, как другие воспринимают информацию.

...Джулия Вуд (*Wood*, 1997) объясняет эти различия в использовании языка разницей в базовых психологических установках, приобретаемых в процессе взросления. Женщины формируют у себя половую идентификацию, видя себя «похожей» на мать или связанной с ней. Они учатся использовать коммуникацию как важный способ установления и поддержки отношений с противоположным полом. Мужчины формируют у себя половую идентификацию, понимая, как они отличаются, или «отдельны», от матери. Таким образом, они используют речь как способ контроля, сохранения независимости и повышения статуса.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 70–72.

Мужчины говорят с нажимом, перебивают собеседника, женщины же (особенно в разнополых группах) предпочитают менее прямые способы воздействия на собеседника — они меньше перебивают, более тактичны и вежливы, менее самоуверенны. Они чаще задают вопросы, повторяя их, чаще выражают сомнение или отрицание по поводу своих высказываний, чтобы смягчить свое мнение и проявить хотя бы минимальную поддержку другому говорящему. Л. Карли с соавторами (*L. Carli et al.*, 1995) нашли, что у женщин несколько больше, чем у мужчин, выражена оправдывающаяся интонация. Как пишет Р. Лакофф (2000), женщины говорят так называемым «безвластным языком», выражающим отсутствие авторитета. Для женского стиля речи характерна установка на равенство и кооперативность. В речи мужчин больше агрессивности и развязности.

Мужской разговор имеет «отчетный» характер, женщины же говорят «о мелочах». Разговор мужчин имеет целью достижение некоего «статус-кво», а разговор женщин направлен на утверждение согласия и интимности (Н. Курилович, 2001).

Женщины умеют слушать и сосредоточиваться на проблеме собеседника, реже перебивают его в процессе диалога.

Обычно в смешанной компании от женщины не ждут, что она будет много говорить (*Beaumont et al.*, 1998; *Libra*, 1987; *Welte*, 1998). Кроме того, молчание девочек и женщин непосредственно связано с тем, что они хотят привлечь собеседника и понравиться ему. Вот слова из песни к фильму «Русалочка»:

Тебе нужно твое личико и вся твоя красота.

Пусть тело твое говорит.

Там, на суше, мужчины не любят болтовни.

Если девушка трещит без умолку, она быстро надоедает.

Настоящей леди лучше молчать как рыбе.

Да и к чему ей сплетни и треп?

Для мужчин слова ничего не значат –

Настоящий джентльмен не произносит слов, –

Но он теряет голову от загадочной незнакомки.

Девушка с язычком на замке получит в награду любимого.

Палуди М., 2003, с. 224.

В бытовом же сознании эти различия часто не отмечаются. Так, Н. О. Таирова (2005) пишет, что на вопрос «Отличается ли мужская речь от женской?» женщины в основном отвечают «нет», а если «да», то только скоростью и бóльшим разнообразием бытовых тем. Что касается профессиональной речи, то она, по мнению как мужчин, так и женщин, не отличается. Чем старше мужчина, отвечающий на этот вопрос, тем чаще он говорит, что между мужской и женской речью нет никаких различий. То же показывают и совсем молодые информанты-мужчины (до 27 лет). В возрасте от 30 до 37 лет мужчины категорично говорят, что отличия в мужской и женской речи существуют, причем у них речь делится на «женскую» и «человеческую вообще».

10.7. Половые различия в использовании невербальных средств общения

Невербальное общение мужчин и женщин тоже имеет некоторые различия. Женщины в большей мере, чем мужчины, предпочитают видеть, чем услышать, т. е. они больше доверяют визуальной (невербальной) информации (Атватер, 1988).

Обмен взглядами. Как отмечают Е. Р. Слободская и Ю. М. Плюснин (1987), взглядов, направленных мальчиками на мальчиков, больше, чем направленных на

девочек. У девочек взглядов, направленных на мальчиков, тоже больше, чем взглядов, направленных на девочек.

Правда, имеются и другие наблюдения. Так, В. Айкс и Р. Бернс (*W. Ickes*, *R. Barnes*, 1978) заметили, что юноши и девушки с традиционными представлениями о половых ролях реже смотрят друг на друга, реже разговаривают друг с другом, меньше улыбаются и используют меньше жестов при общении по сравнению с теми студентами, полоролевые установки которых более либеральны. Возможно, что эти особенности общения лиц разного пола друг с другом обусловлены стеснительностью, связанной с возрастными особенностями.

Женщины чаще смотрят на собеседника во время слушания, чем во время говорения, у мужчин же таких различий нет (*J. Hall*, 1996).

Женщины в разговоре поддерживают зрительный контакт чаще, чем мужчины, независимо от пола человека, с которым они разговаривают.

Улыбка. Женщины, как правило, улыбаются чаще, чем мужчины, но их улыбку труднее интерпретировать (*Bartol*, *Martin*, 1986; *Carli*, 1991; *Johnson*, 1993; *Cross*, *Madson*, 1997). Правда, многое зависит от группы общения и позиции в ней мужчины. В чисто мужских группах мужчины улыбаются и смеются реже, чем женщины в чисто женских группах. Однако в смешанных группах мужчины-лидеры, общаясь с женщинами-подчиненными, и мужчины-подчиненные, общаясь с женщинами-лидерами, улыбались чаще, чем женщины (*C. Johnson*, 1993). Женщины-лидеры смеялись одинаково часто при общении как с мужчинами, так и с женщинами (в отличие от мужчин-лидеров, которые смеялись лишь в присутствии противоположного пола) (*C. Johnson*, 1993).

Мужские улыбки обычно обозначают позитивные чувства, а женские часто отражают признательность и дружелюбие (*Hall*, 1996).

Жестикуляция. Жесты во время общения используются мужчинами и женщинами в разных вариациях и с разной частотой. Мужчины чаще используют прикосновения к другим, чем женщины, последние предпочитают прикосновения к себе.

Женщины чаще, чем мужчины, прижимают руки к телу, меньше наклоняются всем телом вперед, чаще трогают свои волосы, поправляют одежду и постукивают ладонью. Рассмотрим специфику использования женщинами ряда жестов.

Жест доверия — «Купол» — пальцы соединяются наподобие купола храма. Во время этого жеста руки могут находиться на разной высоте. Женщины обычно соединяют пальцы на коленях в положении сидя или чуть выше пояса в положении стоя.

Жест «руки, прикладываемые к груди» еще со времен Древнего Рима расценивается как открытость и честность. Женщины этот жест используют редко.

Защитное поглаживание шеи ладонью. Во многих случаях, когда человек занимает защитную позицию, рука движется назад, как бы оттягиваясь для удара или отдергиваясь как от ожога, но это маскируется тем, что следом за этим человек кладет руку на шею. Женщины обычно при этом поправляют прическу.

Для женщины типичный жест неуверенности — *медленное и изящное поднимание руки к шее*; если надето ожерелье, то рука притрагивается к нему, как бы проверяя, на месте ли оно.

Прикосновения. Женщины, как правило, сами прикасаются к другим гораздо реже, чем мужчины, однако больше ценят прикосновения. Женщины рассматривают прикосновение как экспрессивное поведение, которое выражает сердечное тепло и привязанность. Мужчины рассматривают прикосновение как инструментальное поведение: например, прикосновение к женщине считается прелюдией к сексу (*Pearson*, *West*, *Turner*, 1995). В разнополых парах до 30 лет чаще прибегают к тактильному контакту мужчины, а в более позднем возрасте — женщины. Мужчины предпочитают касаться кистей рук, в то время как женщины — самой руки (*Hall*, *Veccia*, 1990).

Поза. Для маскулинной манеры поведения характерны сидение с широко расставленными ногами (*P. Gallaher*, 1992). При разговоре женщины меньше, чем мужчины, наклоняют тело вперед.

Расстояние между партнерами по общению. Мужчины общаются друг с другом на большем расстоянии, у них меньше принято обниматься и особенно целоваться. Это обусловлено, как полагают некоторые авторы, боязнью, что их заподозрят в гомосексуализме. Правда, эти нормы выдерживаются не во всех странах. В Марокко, как пишет Ш. Берн (2001), мужчины свободно могут ходить по улицам, держась за руки или даже под локоть.

Дистанция между общающимися у мужчин и женщин может зависеть от их роста. В экспериментах М. Аргайла с группой оксфордских психологов выявилась четкая связь между «дистанцией разговора» и ростом собеседников, причем эта связь для мужчин и женщин оказалась разной. Чем выше мужчина, тем ближе он подходит к собеседнику, и наоборот, чем меньше рост мужчины, тем дальше он предпочитает находиться от своего собеседника. У женщин же наблюдалась прямо противоположная зависимость. Объясняют это авторы эксперимента тем, что в нашем обществе сложилась своеобразная «культурная норма» — мужчина должен быть высокого роста, а женщина, напротив, миниатюрной. Поэтому люди стремятся неосознанно соответствовать этим нормам. Рослому мужчине приятно стоять рядом со своим собеседником, а высокая женщина, наоборот, стремится отойти подальше, чтобы скрыть свой недостаток. Отсюда следует, что не нужно во время разговора близко подходить к высокой женщине или малорослому мужчине — им это будет неприятно. С другой стороны, к миниатюрной женщине или к рослому мужчине можно подходить почти вплотную — им это будет приятно.

Для многих женщин взгляд в упор — это выражение агрессии. Большинство женщин отворачиваются, когда замечают кого-нибудь (как правило, мужчину), кто смотрит на них в упор. Женщины избегают взгляда в упор, так как считают, что такой взгляд зачастую выражает агрессию или невербальное сексуальное послание.

Беседуя с другим человеком, женщины обычно держатся на меньшем расстоянии и оставляют себе меньше личного пространства, чем мужчины. Кроме того, женщинам отводят меньше места на работе, офисы у них меньшей площади или они работают вместе с другими людьми (*Hall et al.*, 2000; *Jacobson*, 1999). На основании такого невербального послания мы заключаем, что мужчины доминируют в обществе и имеют статус выше, чем женщины; человек, который контролирует больше физического пространства, имеет больше власти, он

более доминирует и имеет статус выше, чем человек, контролирующий меньше пространства. Метааналитические исследования (*Hall*, 1984) показывают, что эти гендерные различия довольно велики.

Что касается позы, то женщины обычно принимают менее расслабленную позу, чем мужчины. Позы женщин чаще более сдержанны, чем у мужчин, которым позволено вести себя на людях естественнее и откровеннее. Общество поощряет девушек и женщин сидеть, как сидят «леди» (т. е. сжав ноги вместе или скрестив их в лодыжках и положив руки на колени). Женщины реже сидят, положив лодыжку на колено другой ноги или раздвинув ноги (*Hall et al.*, 2000).

Кроме того, женщины чаще улыбаются, чем мужчины (*Hall et al.*, 2000)... Мужчины... чаще прикасаются к женщине, но это прикосновение не взаимно. Если женщина касается плеча или руки мужчины, то он часто интерпретирует это как проявление сексуальности. А женщины могут воспринимать такой жест иначе. Прикосновение можно интерпретировать как дружелюбный жест или как злоупотребление властью.

Палуди М., 2003, с. 228–229.

Следует отметить, что интерпретация невербального поведения у мужчин и женщин тоже различается, что создает трудности во взаимоотношениях между ними.

10.8. Мужской и женский стили общения

Манере общения мужчин и женщин придавали большое значение еще в Древней Греции. Например, мужчине полагалось держать голову высоко поднятой, в противном случае его могли принять за гомосексуалиста. Женщинам, наоборот, не полагалось смотреть собеседнику прямо в глаза. Отведенный в сторону взгляд свидетельствовал о стыдливости, скромности, покорности. Правда, с веками нравы меняются. Теперь женщины взгляд не отводят. Наоборот, по данным Р. Экслайна, женщины чаще смотрят на интервьюеров, чем мужчины.

Как отмечает В. М. Погольша (В. Н. Куницына с соавторами, 2001), мужской и женский стили общения в основном формируются под влиянием исторически сложившихся полоролевых стереотипов, хотя не отрицается и роль психофизиологических особенностей. Действительно, вряд ли потребность девочек выражать свои эмоциональные переживания в общении со сверстницами тоже является лишь следствием подражания матери. Большинство девочек от природы более эмоциональны, а это значит, что у них сильнее выражена и потребность в разрядке эмоционального напряжения. Скорее поведенческие характеристики следует рассматривать как фенотипические, как сплав врожденного и приобретенного.

Мужской стиль общения с самого раннего детства выглядит более активным и предметным. Мужчины более прямолинейны в своих потребностях, что делает их более понятными и предсказуемыми по сравнению с женщинами. Мужской стиль подчеркивает независимость, склонность к действиям, характерным для людей, облеченных властью, а женский — взаимозависимость. Женщины в большей

степени социально ориентированы, четче осознают те хрупкие связи, которые объединяют людей и делают их общение более доверительным. Мужской стиль общения более манипулятивен. Женский стиль общения отражает партнерскую систему взаимодействия, а мужской — систему доминирования. Для мужчины содержание совместной деятельности важнее, чем индивидуальная симпатия к партнерам.

Мужское общение характеризуется большей эмоциональной сдержанностью, стремлением к креативным и рациональным способам взаимодействия (*L. Carli et al.*, 1995). Женщины свободнее выражают свои эмоции и чувства, в том числе с лицами противоположного пола.

Женщины располагают большим диапазоном межличностных дистанций, каждая из которых показывает определенный уровень близости с человеком. Женский стиль общения связан с такими межличностными отношениями, для которых характерны подчиненные либо социально желаемые стратегии поведения, демонстрируя которые женщина опирается в большей степени на интуицию.

Существуют традиционные различия в темах разговоров мужчин и женщин. Женщины более охотно, чем мужчины, ведут «исповедальные» разговоры, особенно с близкими людьми, больше говорят о себе, своих делах и проблемах. Для женщин очень важна проблема взаимоотношений с другими людьми, поэтому они предпочитают обсуждать именно ее. Возникающее непонимание между мужчинами и женщинами Д. Таннен (2000) объясняет различным восприятием ситуации общения. Женщины настроены на сопереживание и ждут его от мужчин, мужчины же ориентированы на практическое решение проблемы и вместо сопереживания предлагают собеседницам советы, т. е. рациональные варианты выхода из сложившейся ситуации. Мужчины же ждут от женщин советов и решений, а получают сочувствие и сопереживание. Если женщины говорят на языке отношений и близости и понимают именно этот язык, то мужчины говорят на языке статуса и независимости и понимают только его.

10.9. Особенности общения через Интернет

О. В. Левшина (2002) выявила особенности общения мужчин и женщин через Интернет. Поиск и получение необходимой информации, а также удовлетворение деловых интересов является мотивом чаще для мужчин, чем для женщин, большинство же последних используют Интернет для общения.

Женщины более эмоциональны и чаще переживают радость, гордость, восторг при овладении умением найти нужную информацию. Для них общение в чатах чаще служит возможностью выплеснуть накопившиеся отрицательные эмоции, чем для мужчин, так как непрямое общение способствует преодолению смущения, стеснительности, свободному выражению эмоций, в том числе и агрессии.

Кроме того, женщины чаще обращают внимание на рекламу, размещаемую в Интернете.

РАЗДЕЛ II

Межличностные отношения и взаимопонимание

ГЛАВА 11

Потребность людей во взаимоотношениях

11.1. Межличностные отношения и их классификация

Межличностные отношения — это отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Они часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека.

Межличностные отношения делятся на следующие виды:

1) официальные и неофициальные;
2) деловые и личные;
3) рациональные и эмоциональные;
4) субординационные и паритетные.

Официальными (формальными) называют отношения, возникающие на должностной основе и регулируемые уставами, постановлениями, приказами, законами. Это отношения, имеющие правовую основу. В такие взаимоотношения люди вступают по должности, а не из личных симпатий или антипатий друг к другу. **Неофициальные (неформальные)** отношения складываются на базе личных взаимоотношений людей и не ограничиваются никакими официальными рамками.

Деловые взаимоотношения возникают в связи с совместной работой людей. Ими могут быть служебные взаимоотношения, основанные на распределении обязанностей между членами организации, производственного коллектива.

Личные взаимоотношения — это отношения между людьми, которые складываются помимо их совместной деятельности. Можно уважать или не уважать своего коллегу, испытывать к нему симпатию или антипатию, дружить с ним или враждовать. Следовательно, в основе личных отношений лежат чувства, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Поэтому личные взаимоотношения носят субъективный характер. Выделяют отношения знакомства, товарищества, дружбы и интимные отношения. *Знакомство* — это такие отношения, когда мы знаем

людей по имени, можем вступать с ними в поверхностный контакт, поговорить с ними. *Товарищество* — это более тесные положительные и равноправные отношения, складывающиеся со многими людьми на основе общих интересов, взглядов ради проведения досуга в компаниях. *Дружба* — это еще более тесные избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов. *Интимные отношения* являются видом личных отношений. Интимные отношения — это отношения, при которых другому человеку доверяется самое сокровенное. Эти отношения характеризуются близостью, откровенностью, привязанностью друг к другу.

Рациональные отношения — это отношения, основанные на разуме и расчете, они строятся исходя из ожидаемой или реальной пользы от устанавливаемых отношений. **Эмоциональные** отношения, напротив, основаны на эмоциональном восприятии друг друга, часто без учета объективной информации о человеке. Поэтому рациональные и эмоциональные отношения чаще всего не совпадают. Так, можно испытывать неприязнь к человеку, но вступать с ним в рациональные отношения во благо общей цели или личной выгоды.

Субординационные отношения — это отношения руководства и подчинения, т. е. неравноправные отношения, в которых одни люди имеют более высокий статус (должность) и больше прав, чем другие. Это отношения между руководителем и подчиненными. В противоположность этому **паритетные** отношения означают равноправие между людьми. Такие люди не подчинены друг другу и выступают как независимые личности.

11.2. Аффилиация

Аффилиация — потребность человека, проявляющаяся в его желании и стремлении постоянно быть с людьми, устанавливать и сохранять положительные взаимоотношения с ними. В аффилиации выделяют две стороны, одна из которых связана со стремлением к принятию (СП) — позитивная сторона аффилиации, или собственно аффилиация, а другая — со страхом отвержения (СО) — негативная сторона аффилиации. Причем основой этой потребности считается страх отвержения. Именно из-за него люди стремятся к принятию их другими людьми. Поэтому потребность в аффилиации (стремление к принятию) и страх отвержения связаны друг с другом. Однако эта связь не прямая, а обратная: чем меньше выражен страх отвержения, тем больше выражено стремление к принятию, и наоборот. Другие исследователи говорят о самостоятельности этих двух сторон аффилиации, так как корреляты потребности в принятии и страха отвержения оказываются разными (табл. 11.1).

Как видно из представленных в таблице данных, испытуемые с высоким уровнем аффилиативного интереса имели больше близких друзей, что обнаружилось и у мужчин, и у женщин. Продолжительность общения с близкими друзьями тоже обнаружила связь только с аффилиативным интересом. В то же время связь сходства мировоззрений с близкими друзьями выявилась только с боязнью отвержения, из чего можно сделать вывод, что испытуемые хотели быть уверенными в согласии с ними их друзей.

Таблица 11.1. Корреляционные связи между аффилиативным интересом (АИ) и боязнью отвержения (БО), с одной стороны, и различными формами аффилиативного поведения – с другой (по Д. Майерсу, 2007, с. 398)

Формы аффилиативного поведения	Мужчины				Женщины			
	АИ		БО		АИ		БО	
	иссл. 1	иссл. 2	иссл. 1	иссл. 2	иссл. 1	иссл. 2	иссл. 1	иссл. 2
Число близких друзей	0,36*	0,25**	0,17	0,02	0,03	0,22*	0,05	0,01
Продолжительность общения с близкими друзьями, живущими далеко	0,43*	–	0,08	–	0,37	–	0,13	0,17
Сходство мировоззрения с близкими друзьями	0,12	0,09	0,53***	0,25**	0,20	0,03	0,25*	0,17
Время в одиночестве	0,33*	0,13	0,08	–0,19	0,13	–0,15	0,04	–0,21
Удовольствие, полученное в одиночестве	0,16	–	0,04	–	–	0,11	–	0,30*

Примечание: * — уровень достоверности < 0,05; ** — уровень достоверности < 0,01; *** — уровень достоверности < 0,001.

Различие между двумя сторонами аффилиации — стремлением к принятию и страхом отвержения — показано и Т. И. Толчинской: стремление к принятию не связано ни с личностной, ни с ситуативной тревожностью, ни с ригидностью, у лиц же с высокой выраженностью страха отвержения все эти личностные характеристики выражены значительно больше, чем у лиц с низким уровнем страха отвержения (табл. 11.2).

Доминирование у человека *стремления к принятию* приводит к стилю общения, характеризующемуся уверенностью, непринужденностью, открытостью и социальной смелостью. Если же преобладает *страх отвержения*, то у человека проявляются неуверенность, неловкость, скованность. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты навыки общения.

Рассматривая потребность человека в эмоционально-доверительном общении (аффилиации), И. В. Кузнецова (1999) выделяет две тенденции — надежду на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, взаимопонимания при общении)

Таблица 11.2. Личностные особенности людей с высокой и низкой потребностью в аффилиации

Свойства личности	По шкале СП		По шкале СО	
	высокая	низкая	высокая	низкая
Потребность в общении	19,4	21,6	21,6	19,9
Личностная тревожность	37,9	39,8	44,0	33,6
Ситуативная тревожность	38,3	40,8	40,7	36,3
Фрустрированность	39,3	36,5	44,8	30,7
Агрессивность	49,2	50,0	48,1	51,2
Ригидность	45,9	44,0	46,3	41,3

и боязнь отвержения (страх того, что общение будет формальным). Сочетание этих тенденций дает четыре типа мотивации общения:

- высокая надежда на аффилиацию, низкая чувствительность к отвержению; в этом случае человек общителен вплоть до назойливости;
- низкая потребность в аффилиации, высокая чувствительность к отвержению; в этом случае потребность в поддержке, понимании остается неудовлетворенной и человек уходит в мир своих переживаний;
- низкие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению; в этом случае человек предпочитает одиночество;
- высокие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению; у человека возникает сильный внутренний конфликт: он стремится к общению и в то же время избегает его.

И. В. Кузнецова показала, что слабая потребность в аффилиации в сочетании с сильным мотивом достижения ведет к предпочтению деловых качеств партнера, в то время как сильная потребность в аффилиации, сочетающаяся с низким мотивом достижения, ведет к предпочтению дружеских отношений. Наибольших результатов в групповой работе достигают лица с сильной потребностью в аффилиации и с высоким мотивом достижения.

Мотив аффилиации (стремление к принятию) коррелирует со стремлением человека к одобрению со стороны окружающих, к самоутверждению. Вследствие этого он проявляет бо́льшие активность и инициативу в общении с окружающими. Как отмечает Макклелланд (2007), ссылаясь на ряд исследований, лица с выраженной потребностью в аффилиации делают больше телефонных звонков, пишут больше писем и чаще гостят у друзей, чем лица со слабо выраженной потребностью в аффилиации. Выявлено также, что старшеклассники с выраженной потребностью в аффилиации состоят в большем количестве клубов, однако на взрослых эта закономерность не распространяется, как предполагают, потому, что многие общественные организации для взрослых объединяют людей по специфическим интересам.

Лица с высокой аффилиацией предпочитают такого партнера по общению, который обладает чувствами привязанности, дружбы, верности. При этом и сами они, хорошо относясь к людям, пользуются симпатией и уважением окружающих, их отношения строятся на основе взаимного доверия. Характерно, что и в качестве партнеров по работе они предпочитают друзей, а не экспертов, а при выяснении того, как обстоят дела в группе, больше интересуются тем, как члены группы ладят друг с другом, а не как они работают.

Люди с высокой потребностью в аффилиации быстрее получают представление о социальных отношениях между людьми, которых они наблюдают (рис. 11.1).

Лица с выраженной потребностью в аффилиации примиряются с противоположным мнением незнакомого человека только в том случае, если этот человек привлекателен. Однако, отмечает Макклелланд, четких свидетельств того, что лица с выраженной потребностью в аффилиации более ориентированы на сотрудничество и компромиссы, не хватает. С другой стороны, ряд исследований указывают на то, что эти лица всячески пытаются избегать конфликтов и конкуренции.



Рис. 11.1. Среднее количество межличностных отношений, правильно определенных испытуемыми с высоким и низким показателями потребности в аффилиации (по Д. Макклелланду, 2007)

Лица с выраженным стремлением к принятию имеют большее желание изменить поведение людей, которые с ними не согласны. Они дают тем больше советов людям, чем больше взгляды последних отличаются от их собственных. В то же время они стараются не высказываться критически в отношении других людей и избегают «соревновательных» игр, таких как игра в рулетку (наличие риска), шахматы и шашки. Показано также, что мужчины с выраженной потребностью в принятии обычно не добиваются успеха на руководящих постах. Они тратят на общение с подчиненными много времени, но не ради решения деловых вопросов, а ради поддержания с сотрудниками хороших отношений. А это не всегда целесообразно, руководителю иногда приходится принимать и жесткие решения, а не избегать конфликтов. Поэтому неудивительно, что в ряде зарубежных компаний молодых мужчин с высокой аффилиацией реже продвигают на более высокий уровень руководства. Правда, менеджеры по трудовым отношениям, имеющие высокую аффилиацию, более успешны, чем менеджеры с низкой аффилиацией. Это и неудивительно, ведь в обязанности этих менеджеров входит установление продуктивных отношений между руководством и профсоюзами. Поэтому высокая общительность менеджеров по трудовым отношениям и большое время, затрачиваемое ими на общение, способствуют разрешению трудовых споров.

Парадоксальным является то, что, стремясь к установлению устойчивых положительных отношений с другими, лица с высокой аффилиацией становятся менее популярными. Исследователи, выявившие этот факт, объясняют его тем, что лица с выраженной потребностью в аффилиации беспокоятся по поводу отношений с другими людьми, опасаются неодобрительной оценки, всячески стараются получить поддержку (т. е. становятся назойливыми?). Лицам с высокой аффилиацией не нравятся люди, взгляды которых расходятся с их собственными.

Люди с высокими показателями потребности в аффилиации считают себя самоотверженными, готовыми к сотрудничеству, общительными и предупредительными. Эти характеристики говорят о желании людей с высокой аффилиацией угождать другим людям. А это, в свою очередь, предполагает их более активный подход к межличностным отношениям, который сочетается с потребностью в контакте и поддержке.

Были получены данные в пользу благотворного влияния аффилиативных мотивов на здоровье. В лонгитюдном исследовании артериального давления показатель потребности в аффилиации, полученный у выпускников колледжа в возрасте 30 лет и несколько старше, оказался отрицательно связан с показателем диастолического артериального давления 20 лет спустя... Лица с синдромом непринужденности – аффилиации – имеют наиболее низкий средний показатель тяжести заболевания (47,4), который статистически значимо отличается от среднего показателя тяжести заболеваний всех других испытуемых (94,2).

Аналогично мужчины-заключенные, у которых показатель потребности в аффилиации превосходил показатель потребности во власти и которые также испытывали меньший стресс, имели более низкие показатели тяжести заболеваний, чем все другие испытуемые (*McClelland*, *Alexander*, *Marks*, 1982)... Лучшее здоровье этих заключенных проявлялось также в большей устойчивости иммунной системы: у них отмечался более высокий уровень концентрации иммуноглобулина А в слюне, являющегося первой линией защиты против вирусных инфекций, особенно инфекций верхних дыхательных путей.

Макклелланд Д., 2007, с. 406–407.

Установлено, что дети, родившиеся первыми или являющиеся единственными в семье, имеют более сильно выраженное стремление к признанию, чем дети, родившиеся не первыми или же не являющиеся единственными в семье. Аффилиация выражена у взрослого человека сильнее, если мать, по ее утверждению, не всегда реагировала на его плач, когда он был ребенком. Особенно отчетливо это проявилось у девочек. Это согласуется с представлениями о том, что выраженная аффилиация связана с боязнью отвержения, поскольку вероятным следствием невнимания матери к ребенку, когда ему плохо, является формирование у него устойчивой неосознаваемой потребности в поддержке, ободрении или боязнь отвержения. Это согласуется и с тем фактом, что дети, воспитывающиеся в детских домах, т. е. обделенные в какой-то степени заботой и лаской, имеют более высокие показатели аффилиации, особенно ее негативной стороны — боязни отвержения.

11.3. Остракизм

Остракизм — это неприятие или игнорирование человека окружающими. Он лишает человека возможности реализовать свою потребность в аффилиации (принадлежности). Остракизм играет роль средства регулирования социального поведения, взаимоотношений с людьми. Люди реагируют на остракизм плохим настроением, нервозностью, попытками восстановить отношения или окончательным разрывом.

Не разговаривать с человеком — значит проявлять по отношению к нему «эмоциональную жестокость» и пускать в ход «самое ужасное оружие» — таково мнение людей, подвергавшихся остракизму.

Даже игнорирование незнакомыми людьми (например, когда человек попадает в незнакомую компанию или когда его электронное письмо остается без ответа) вызывает негативные переживания.

Лишение младенца благожелательного внимания взрослых сказывается на его развивающейся психике самым суровым образом. Страшная вещь кроется под словом «госпитализм»: ребенка по режиму кормят, купают, меняют пеленки, но – деловито, без ободряющего слова, без ласки. Ни малейшего отклика трепетному ожиданию ребенка, ищущему взгляду, робкой улыбке. Некогда – или нет охоты? – поиграть с малышом, спеть песенку, подержать на руках. Да и к чему? Ведь сытый лежит, чистый, спокойный... Вот только беда – чересчур спокойный... Вялый даже... Безучастный какой-то. Ладно бы только игрушками не интересовался, а то ведь плохо прибавляет в весе, вообще отстает в физическом и психическом развитии.

В конце концов ученые доказали, что повышенная смертность в некоторых детских учреждениях объясняется не столько плохим уходом, сколько отсутствием ласки и общения с детьми...

Вот девочка Анна. Нежеланный ребенок, каких, увы, немало. Ее мать не жалела дочери молока, но скупилась на заботу и ласку. В результате в 6 лет Анна не умела ни говорить, ни ходить. Попав к врачам и педагогам, она к 7 годам научилась ходить, но через три года умерла, так и не начав говорить и достигнув умственного уровня ребенка 2,5 лет.

Войскунский А. Е., 1982, с. 12–13.

11.4. Одиночество

Понятие «одиночество» имеет в философской и психологической литературе неоднозначное толкование. О. Н. Кузнецов и В. И. Лебедев (1972) обозначают им сенсорную депривацию. А. Маслоу (1982), И. Ялом (1999), Ю. М. Швалб и О. В. Данчева (1991) отождествляют это понятие с изоляцией и уединением. Человек ожидает понимания и признания своей личности, испытывает потребность в любви. Если этого не происходит, он осознает свою отчужденность от окружения и переживает ее как одиночество.

В связи со слишком широким и неадекватным, с моей точки зрения, пониманием общения («общение» с миром природы, искусства) выделяют и соответствующие разновидности одиночества: космическое (соотнесенность человека с природой и миром, самоотчужденность), культурное (потеря связи с культурным наследием, разрыв поколений), социальное (отторжение значимой группой), межличностное (неудовлетворенность сложившимися отношениями).

Ряд авторов разводят понятия «одиночество» и «изоляция», «уединение» (например, О. В. Долгинова (1996)), хотя имеются и те, кто рассматривает их как синонимы (И. С. Кон, О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев, Ю. М. Швалб и О. В. Данчева, С. Г. Корчагина 2005; А. В. Петровский («Психология. Словарь»)). Мне представ-

ляется более правильной первая позиция. *Изоляция* — отсутствие связей с внешней средой; это ситуация, а не психическое состояние. *Уединение* — добровольный уход от контактов с окружающими. Оно оставляет человеку возможность выхода из этой ситуации и является нормальным условием развития и существования личности. Уединение не обязательно связано с одиночеством; люди могут быть счастливы и в затворничестве. С другой стороны, и при наличии объективных связей с другими человек может переживать одиночество (например, в семье), если он видит, что его не любят, не понимают. *Одиночество* — это эпизодически возникающее острое переживание беспокойства и напряжения, связанное с неудовлетворенным стремлением иметь дружеские или интимные отношения (Р. Вейс, 1989).

Д. Раадшелдерс (1989) выделяет следующие типы эмоционального одиночества:

1. Безнадежно одинокие, неудовлетворенные своими отношениями люди с чувством опустошенности, покинутости, обездоленности.
2. Периодически и временно одинокие люди с наибольшей социальной активностью.
3. Пассивно и устойчиво одинокие люди, которые смирились с одиночеством и изнемогли от него.
4. Люди не одинокие (не испытывающие этого чувства), у которых встречаются отдельные случаи социальной изоляции в качестве добровольного и неугнетающего уединения.

К. Роджерс (1994) выделяет два типа одиночества. Первый связан с отчуждением человека от самого себя, от своего опыта, от функционирования своего организма. Это является следствием сбоя в восприятии или усвоении стимулов, способствующих развитию организма и его самосохранению. Второй тип связан с оценкой качества взаимоотношений с другими людьми или принятием (непринятием) человеком самого себя на физиологическом и психологическом уровнях.

Эти представления Роджерса еще раз показывают, насколько неоднозначно понимается феномен одиночества, что является следствием и неоднозначного понимания общения.

Если вы боитесь одиночества, не женитесь.

А. П. Чехов

Выделяют также хроническое, ситуативное и преходящее одиночество. Хроническое одиночество возникает в том случае, когда человек не может установить удовлетворительные взаимоотношения со значимыми для него людьми в течение длительного периода жизни. Ситуативное одиночество может быть следствием каких-то неприятных событий: смерть близкого человека, разрыв брачных отношений. Через некоторое время человек смиряется со своей потерей и частично или полностью преодолевает одиночество. Преходящее одиночество выражается в кратковременных приступах чувства одиночества, которые бесследно проходят.

Одиночество обязательно связано с переживаниями, возникшими в результате неудовлетворенности связями с внешним миром вследствие поверхностности или вообще разрыва этих связей. Недаром Р. Вейс (1973) говорит об одиночестве

как эмоциональном состоянии, включающем в себя эмоциональную и социальную изоляцию. Одиночество — тягостное эмоциональное переживание субъективной отъединенности, овладевающее мыслями и поступками личности. Зилбург рассматривает одиночество как непреодолимое, постоянное ощущение.

Одиночество может переживаться как тревожность, депрессия, печаль, скука, тоска, ностальгия по утраченным связям, отчаяние. Ю. Рубинстейн и П. Шейвер (1989) считают, что эмоциональная изоляция, возникающая при утрате близкого человека, сопровождается отчаянием, а социальная изоляция, связанная с отчуждением от социальной группы, — тоской.

Тоска в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова определяется как душевная тревога, соединенная с грустью, как уныние.

Как показано Е. Н. Мухияровой (2006), мужчины и женщины испытывают различную палитру переживаний одиночества. Мужчины переживают скуку, острее переживают сочувствие к себе, более нетерпимы к себе. Женщинам свойственны меланхолия, депрессия, ощущение своей непривлекательности, незащищенности.

О. Б. Долгинова (1996) при рассмотрении этого феномена исходит из следующих положений:

1. Одиночество является результатом неудовлетворенности личностных потребностей.
2. Оно является осознаваемым состоянием.
3. Одиночество оценивается человеком как тягостное состояние.

В связи с этим Долгинова определяет одиночество как состояние, испытываемое человеком в результате осознания им ситуации собственной депривации, которую автор называет *ситуацией отчужденности*.

Об одиночестве можно говорить лишь тогда, когда сам человек осознает неполноценность своих отношений с людьми в каком-либо важном аспекте. На переживание состояния одиночества влияют не столько реальные отношения с окружающими людьми, сколько представление о том, какими должны быть эти отношения. Поэтому человек, имеющий сильно выраженную потребность в общении, переживает одиночество и в том случае, если контактирует только с одним-двумя индивидами, а тот, кто не испытывает такой потребности, может не ощущать своего одиночества даже при длительном отсутствии общения с людьми.

Одиночество как психологический феномен включает в себя, по Долгиновой, три ключевых структурных компонента:

1. Осознание состояния одиночества.
2. Эмоциональную оценку состояния одиночества.
3. Интерпретацию психосоциальных связей личности в состоянии одиночества.

Итак, одиночество понимается нами как тягостное эмоциональное состояние, обусловленное реальным или воображаемым неудовлетворением потребности в межличностных отношениях (аффилиации).

Причины возникновения одиночества. Одни авторы считают, что одиночество коренится во внутренней природе человека, в его психологической конституции

(Миюскович, 1989). Мы рождаемся одинокими, живем одинокими и умираем одинокими, — пишет этот ученый. Другие полагают, что впервые состояние одиночества в обостренной форме появляется в подростковом и юношеском возрасте (И. С. Кон, 1972). Р. Вейс (1989) отмечает, что одиночество более распространено в юности, чем в зрелом возрасте, и сильнее ощущается среди молодежи.

Ряд авторов в качестве фактора, предрасполагающего к появлению у человека состояния одиночества, называют преждевременное отлучение его от материнской ласки, а также имеющуюся у него застенчивость.

Р. Вейс (1973) отмечает, что способствует возникновению одиночества отсутствие у человека тесной интимной привязанности, значимых дружеских связей.

Количество друзей и частота контактов с ними являются менее значимыми факторами, чем субъективная удовлетворенность отношениями. Чувство одиночества не уменьшается при интенсивном общении, оно может ослабнуть или исчезнуть лишь при доверительных отношениях и возникновении ощущения эмоциональной и человеческой близости партнера.

Д. Янг (1989) выделил 12 причин возникновения хронического переживания одиночества:

1. Неспособность переносить вынужденное уединение.
2. Низкое самоуважение («Меня не любят», «Я — зануда»).
3. Социальная тревожность (боязнь насмешек, осуждения, чувствительность к чужому мнению).
4. Коммуникативная неуклюжесть, неумелость.
5. Недоверие к людям (изоляция, разочарование).
6. Внутренняя скованность (неспособность раскрыться).
7. Поведенческий компонент (постоянный выбор неудачных партнеров).
8. Страх перед соперником, страх быть отвергнутым.
9. Сексуальная тревожность (невозможность расслабиться, чувство стыда, тревоги).
10. Страх перед эмоциональной близостью.
11. Безынициативность, неуверенность в своих желаниях.
12. Нереалистические притязания (все или ничего, выбор по образцу).

Как показано Е. Н. Мухияровой (2006), одиночество женщин связано с тоской по конкретному человеку, отсутствием любимого человека, в то время как у мужчин — с осознанием своей ненужности, с неудачей в самореализации, с неудовлетворенностью своей жизнью. Женщины более разнообразны в нахождении занятий и способов преодоления одиночества, чем мужчины, и предпочитают активные действия, в то время как мужчины проявляют пассивность.

Личностные черты, способствующие возникновению одиночества. Ряд авторов выявили личностные особенности человека, способствующие возникновению одиночества. Это нарциссизм, мания величия, враждебность, неспособность сдерживать гнев и устанавливать межличностные отношения, инфантильное чувство всесильности, экстернальность, склонность к депрессии и чувству вины, низкая самооценка.

Р. Вейс (1973) в качестве предрасполагающих к одиночеству особенностей личности указывает на высокую социальную тревогу, высокую застенчивость, низкое самоуважение, низкие альтруизм и доброжелательность.

По О. Б. Долгиновой, личностными переменными, соотносящимися с одиночеством, являются пассивность, покорность, недоверчивость к окружающим и подозрительность, которые затрудняют установление психосоциальных контактов (создают ситуацию отчужденности) при наличии высокой потребности в этих контактах. Отсюда возникает высокая чувствительность к депривации.

Р. С. Немов и И. Р. Алтунина (2008) дают описание психологического портрета одиноких людей. Одинокие люди в меньшей степени считают себя компетентными, чем неодинокие, и объясняют свои неудачи в установлении межличностных отношений недостатком способностей. Во многих случаях установление интимных отношений вызывает у них повышенную тревожность. Они менее изобретательны в поисках способов разрешения проблем, возникающих при межличностном общении.

Одинокие склонны недолюбливать других, особенно общительных и счастливых, проявляя тем самым защитную реакцию и затрудняя себе установление хороших отношений с людьми. Одинокие сосредоточены на самих себе, на своих проблемах и переживаниях. Для них характерны повышенная тревожность и боязнь катастрофических последствий неблагоприятного стечения обстоятельств в будущем. Общаясь с другими людьми, одинокие больше говорят о себе. Они легко раздражаются в присутствии других людей, склонны к не всегда оправданной критике окружающих людей.

Одинокие люди повышенно самокритичны, имеют заниженную самооценку, чувствуют себя никчемными, некомпетентными, нелюбимыми. Они чрезмерно чувствительны к критике и рассматривают ее как подтверждение своей неполноценности. Они мало доверяют другим людям, что сказывается в том, что они с трудом воспринимают комплименты в свой адрес, повышенно осторожны. Одинокие люди скрывают свое мнение, нередко лицемерны. В то же время они повышенно внушаемы или чрезмерно упрямы в межличностных контактах.

Способ реагирования человека на одиночество зависит от того, как сам человек объясняет свое одиночество. При внутреннем локусе контроля, когда человек считает, что все, что с ним происходит, зависит только от него, у одинокого чаще возникает депрессия, а при внешнем локусе контроля, когда все сваливается на внешние факторы, — агрессия. Поэтому одинокий человек склонен либо к покорности, либо к враждебности.

ГЛАВА 12

Установление взаимопонимания между общающимися

А. Б. Добрович (1987) выделяет семь уровней общения: примитивный, манипулятивный, стандартизированный, конвенциональный, игровой, деловой и духовный. От первого к последнему уровню отношение к партнеру меняется от бесчеловечного, бездушного к высокому духовному, благоговейному. Соответственно и приемы общения используются разные — от давления, дерганья общающиеся приходят к взаимопониманию, взаимопроникновению на духовном уровне. Однако чтобы достигнуть взаимопонимания, нужно пройти через ряд этапов.

12.1. Сущность взаимопонимания и этапы его установления

Существенным условием успешного общения является взаимопонимание между общающимися. Взаимопонимание ведет к возникновению резонанса между ними в понимании одних и тех же действий, поступков, явлений. Отсутствие взаимопонимания приводит к конфликтам. Например, если проявление ребенком настойчивости расценивается родителями и учителями как упрямство, а проявление инициативы — как нарушение дисциплины, то взрослые сами будут препятствовать развитию тех волевых качеств, которые они стремятся сформировать у ребенка. Не повысит эффективность воспитания и расценивание детьми требовательности родителей и учителей как придирчивости.

Для установления взаимопонимания между общающимися требуется наличие хотя бы одного из двух условий: либо совпадение оценки ситуации, либо, на худой конец, — при расхождении точек зрения — понимание и оправданность чужих оценок ситуации и поступков. Однако, чтобы прийти к этому, часто требуется длительный путь познания друг друга.

Социальные психологи установили, что точность взаимопонимания зависит от отношений симпатии — антипатии, дружбы и вражды. От эмоциональной окраски отношений меняется взаимное отождествление между партнерами, когда они оценивают личностные качества друг друга. Отождествление — это видение сходства между собой и другим человеком.

> Самые существенные искажения в оценках дали пары недругов. Интересно, что и супружеские пары, совместимые в основном, были менее точными в оценках друг друга. Их искажение было обусловлено переоценкой общительности, мягкости, интеллектуальности, мечтательности, утонченности друг друга в отличие от взаимоотвергающих, враждующих, антипатичных партнеров, которые как раз и недооценивали эти качества друг у друга.
>
> Супруги больше ощущали, переживали единство, схожесть друг с другом, а недруги поляризовались друг с другом. Для них сходство было неприятно, и они как бы отодвигались в мыслях и чувствах один от другого. Видение же различий в парах недругов вызывало своеобразное облегчение, успокоенность в том, что между ними «нет ничего общего». Друзья с интимно-исповедным типом отношений, как и супруги, больше отождествляли себя друг с другом. Важно то обстоятельство, что между субъективным видением — ощущением сходства — и реальным сходством-различием нет прямых связей.
>
> *Обозов Н. Н.*, 1993, с. 20–21.

Создание взаимопонимания проходит через ряд этапов: возникновение первого впечатления о партнере по общению; изучение и понимание партнера по общению; обеспечение понимания себя другим; сближение позиций; поддержание взаимопонимания.

12.2. Восприятие партнера по общению и возникновение первого впечатления о нем

Этот этап имеет большое значение для установления взаимопонимания, так как первое впечатление о человеке бывает довольно устойчивым, но не безошибочным (*Kleinke*, 1976; А. А. Бодалев, 1965).

Познание объекта общения начинается с получения сведений о нем либо от других (рассказы, слухи и т. п.), либо от восприятия самого партнера по общению.

Получение сведений от других на этапе предобщения создает у человека определенное мнение о будущем объекте общения, *установку на его восприятие*. Однако это мнение не всегда объективно по многим причинам. Во-первых, сообщаемые о каком-либо человеке сведения всегда эмоционально окрашены и отражают во многом сложившиеся у человека — источника информации отношения с будущим партнером по общению. Характерно при этом, что негативная информация сильнее влияет на наше впечатление о других людях, чем позитивная. Во-вторых, формирующееся мнение во многом зависит от того, чего ждет человек от партнера по общению.

Рассмотрим, например, ситуацию с учителем, который идет первый раз на урок в какой-то класс. Если отзывы педагогического коллектива о классе плохие, то прогноз (ожидания) учителя связан с построением отрицательной модели ситуации урока: плохая дисциплина, низкая активность учащихся, невнимательное отношение к нему самому и т. д. Поскольку эта ситуация нежелательна для учителя, ее возможность настораживает его, настраивает на обостренное восприятие всего, что может служить проявлением этих негативных сторон поведения уча-

щихся на уроке. Хочет того учитель или нет, но он настраивается на защиту, мобилизуя шаблоны поведения, соответствующие его поведению в напряженной ситуации.

Настороженность учителя на фоне его психической напряженности ведет к тому, что случайное и частичное совпадение каких-то действий учащихся с признаками отрицательной модели ситуации урока получает со стороны учителя однозначное отрицательное толкование. Случайная реплика, жест, смех учащихся, заданный ему вопрос (воспринимаемый непременно как вопрос с подвохом) создают у учителя впечатление о враждебности класса к нему и его предмету.

При этом наряду с защитными действиями, имеющими какое-то отношение к ситуации, включаются посторонние реакции. Наслаивание многих защитных шаблонов приводит к взрыву отрицательных эмоций. Последние в зависимости от индивидуальных особенностей учителя могут выражаться в разных формах. Эмоциональный взрыв может направляться на класс в целом или на отдельных учащихся и, будучи для них непонятным, не оправданным ситуацией, действительно настроит против учителя. Эмоциональный взрыв может быть обращен внутрь и не виден для учащихся, однако он все равно вносит дезорганизацию в деятельность учителя, приводит к потере контакта с классом.

И в том и в другом случае учитель с первой встречи с учащимися создаст о себе невыгодное впечатление, да и сам будет плохого мнения о классе. Основа для взаимопонимания надолго будет разрушена.

С другой стороны, имеет значение и предуготованность школьников к восприятию впервые появляющегося перед ними учителя. Она будет разная в зависимости от того, с кем им предстоит встретиться — с мужчиной или женщиной. Эта установка на наличие у учителя тех или иных качеств и соответствие их выполняемой им роли может первое время мешать созданию объективного представления об учителе.

Девочки наделяют учителей-мужчин и учителей-женщин такими же качествами, что и мальчики: мужчина-учитель должен быть сильным, смелым, мужественным, справедливым, а женщина-учитель должна обладать заботливостью, добротой, отзывчивостью (в большей мере, чем учитель-мужчина). Однако особенностью девочек является то, что у них значительно шире спектр требований к различным качествам учителя, будь то мужчина или женщина. Широта подхода к оценке человека увеличивает и широту ожиданий школьниц, поэтому создание у них первого впечатления об учителе — более многосторонний процесс, а оттого, вероятно, и более сложный. Угодить вкусу мальчиков учителю легче, чем вкусу девочек. Девочки придают большее значение по сравнению с мальчиками таким факторам, как общительность учителя, его увлеченность своей профессией, внимательность к людям.

Такое же негативное влияние на деловое общение окажет и созданная кем-либо установка, что новый сослуживец — карьерист. Теперь все, что он ни будет предлагать для улучшения работы коллектива, будет расцениваться его коллегами как стремление выделиться перед начальством, обеспечить себе карьерный рост.

Опасность предубеждений состоит в том, что их трудно изменить даже при наличии доказательств, которые их опровергают.

Предубеждение к партнерам по общению противоположного пола имеет место уже у детей дошкольного возраста. Во многих работах показано, что оценки представителей своего пола оказываются более высокими, чем представителей противоположного пола. И эта тенденция начинает проявляться у детей довольно рано. Еще в яслях 2-летние девочки предпочитают играть с девочками, а 3-летние мальчики выбирают в партнеры для игр мальчиков (*Jacklin*, *Maccoby*, 1978; *La Freniere et al.*, 1984). Такая *половая сегрегация* с каждым годом жизни все усиливается. В возрасте 6,5 лет дети проводят с товарищами своего пола в 10 раз больше времени, чем с представителями противоположного пола (*Maccoby*, 1998). При изучении Т. А. Репиной эмоционально-личностных отношений дошкольников выявилось, что взаимные выборы между детьми одного пола составили 84,8%, а между детьми разного пола — только 15,2%. При этом устойчивость выборов у девочек была большей, чем у мальчиков. Отмечается (*Martin*, 1994), что детские симпатии направляются на сверстников своего пола, а дети другого пола рассматриваются как представители внешней группы, обладающей многими негативными характеристиками.

По данным В. Е. Кагана (2000), дети обоего пола 4–6 лет считают, что девочки лучше мальчиков, с той разницей, что у мальчиков имеется эмоциональная установка «мальчики хуже девочек и я плохой», а у девочек — «девочки лучше мальчиков и я хорошая».

> Группы нередко укрепляют свою внутреннюю солидарность за счет подчеркивания негативных качеств представителей других групп и создания образа внешнего врага. Это свойственно как мужчинам, так и женщинам: и те и другие охотно отпускают острые шутки и делают уничижительные комментарии по адресу представителей противоположного пола.
>
> *Берн Ш.*, 2001, с. 226.

Это подтверждают и данные, полученные Б. А. Еремеевым (2005) на 1600 с лишним школьниках 2–11 классов. Правда, в старших классах сверстницы перестают быть только хорошими, а сверстники — только плохими. Но в общем картина остается прежней, как в младших и средних классах: девочки для девочек хорошие, а мальчики — плохие.

В исследовании Н. А. Васильева с соавторами (1979) на большой выборке школьников было выявлено, что эмоционально-личностная оценка представителей своего и противоположного пола существенно разнится у мальчиков и девочек. Во всех классах (с 1-го по 10-й) девочки в абсолютном большинстве случаев выше оценивали девочек, чем мальчиков.

У мальчиков возрастная динамика оценок была сложнее. В младших классах они примерно одинаково часто эмоционально-положительно оценивали как мальчиков, так и девочек. В средних классах симпатии мальчиков явно были на стороне представителей своего пола. В старших классах картина резко меняется: симпатия к представителям своего пола встречалась редко, а частота проявления симпатий к девочкам даже превышала число симпатий, относимых к представителям того и другого пола в одинаковой степени (рис. 12.1).

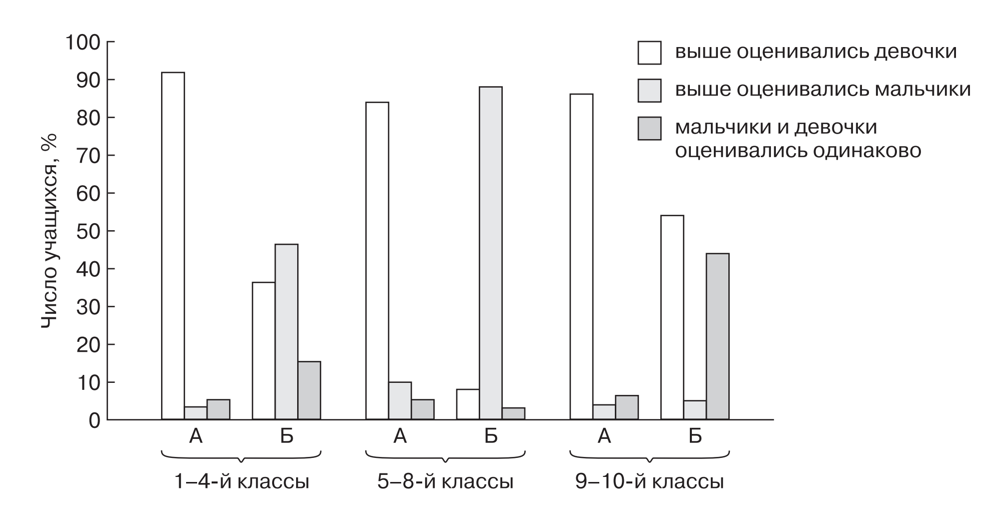


Рис. 12.1. Эмоционально-положительная оценка школьниками разных классов своих одноклассников одинакового и противоположного пола: А – оценки, данные девочками; Б – оценки, данные мальчиками

Подобную тенденцию на младших школьниках и подростках выявили и западные психологии (*Underwood et al.*, 2001). Дети, нарушающие правила половой сегрегации, менее популярны среди своих сверстников, отвергаются ими (*Kovacs et al.*, 1996). В подростковом возрасте половая сегрегация ослабевает (*Bukowski et al.*, 2000; *Serbin et al.*, 1993).

Д. Хартли (*D. Hartley*, 1981) изучал, как мальчики и девочки оценивают поведение в школе представителей своего и противоположного пола. Выявилось, что мальчики оценивают поведение девочек только с положительной стороны, а свое собственное — как с положительной, так и с отрицательной. Девочки же определяют свое поведение как хорошее, а поведение мальчиков — как плохое. Авторская интерпретация этих фактов сводится к тому, что роль школьников и школьниц поразному соотносится с полоролевыми стереотипами. Представления о «хорошей» школьнице и «настоящей» женщине не противоречат друг другу, в то время как быть хорошим (прилежным) школьником и в то же время «настоящим» мужчиной в сознании учащихся выступают как противоречивые представления.

Более положительное отношение к представителям своего пола сохраняется, по данным А. Г. Шестакова (1997), и у взрослых, хотя это проявляется и не так резко, как у детей. Так, проявили положительное отношение к изображению на фотографиях мужчин 32,2% мужчин и 23,4% женщин. Симпатию к женщинам проявили 23,6% мужчин и 29,8% женщин.

Создание адекватного представления о будущем партнере по общению может во многом зависеть от доверия или недоверия к источнику информации. Эта информация может быть абсолютно истинной и все-таки остаться непринятой. И наоборот, информация может быть искаженной или даже откровенно ложной, но принятой вследствие доверия к ее источнику.

Вторым путем получения сведений об объекте общения является непосредственное восприятие его при вхождении в прямой контакт с ним. Речь при этом

идет о восприятии скорее как социально-психологическом процессе, чем психофизическом.

Восприятие другого человека (*социальная перцепция*) означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого и интерпретацию на этой основе его поступков. Важность социальной перцепции состоит в том, что на основании образа партнера, который создается при знакомстве, мы строим в дальнейшем общение с этим человеком. В каждой ситуации в фокусе восприятия оказываются те признаки другого человека, которые позволяют определить его принадлежность к той или иной группе. А остальные черты и особенности этого человека, оказавшиеся не в «фокусе», достраиваются, домысливаются на основании существующих в общественном сознании стереотипов (*Jones*, *Thibaut*, 1958).

Наши первые впечатления возникают на основе физических качеств человека в таком порядке: раса (национальность), пол, возраст, внешний вид, выражение лица, контакт глаз, движения, личное пространство и прикосновения. Эти характеристики помогают оценить людей как дружелюбных, мужественных, интеллигентных, сдержанных или приписать им противоположные характеристики (*Gardenswartz*, *Rowe*, 1998). Первые впечатления также формируются на базе социального поведения. Например, человек, позволяющий себе прерывать собеседника, может быть воспринят как невежливый.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 51–52.

Одни люди склонны в большей мере опираться при восприятии другого человека на физические черты (внешний вид), другие — на психологические характеристики (поведение). От этого во многом зависит широта *приписывания* объекту общения *тех или иных характеристик*: в первом случае сфера приписывания ограничена, во втором случае открывается особый простор для воображения.

Внешние признаки включают в себя внешний вид человека, его внешнее выражение своего внутреннего мира (поведение): манеру держаться, говорить, совершаемые поступки. Эти суждения основаны на так называемых «скрытых теориях личности», которые допускают наличие связи между физическими особенностями человека и чертами личности. Женщины и мужчины обращают внимание на разные особенности других людей. Мужчины и мальчики обычно видят и описывают других в терминах способностей («он хорошо рисует»), а женщины и девушки — в терминах Я-концепции («он думает, что хорошо рисует»). Мужские описания чаще включают в себя деятельность, не связанную с общением, тогда как женщины включают в описания больше межличностных отношений.

Приписывание может зависеть и от особенностей характера человека, который оценивает партнера по общению. В одном исследовании перед группой людей была поставлена задача определить характер человека на основании общего впечатления. Каждому из этих людей давался опросный лист, в котором были перечислены все возможные черты характера. Им надо было лишь подчеркнуть те из черт, которые, по их мнению, были присущи воспринимаемому человеку. В результате

оказалось, что наблюдатели в основном приписывали наблюдаемому именно то свойство характера, которое было отчетливо выражено у них самих.

Приписывание связано с тем, что при первом восприятии человека у субъекта общения явно не хватает информации, которую приходится домысливать для того, чтобы составить какое-то впечатление о воспринимаемом, построить прогноз относительно его поведения. Приписывание может базироваться на эффекте ореола, эффекте новизны и первичности, а также эффекте стереотипизации.

Эффект ореола проявляется в приписывании человеку, о котором имеется благоприятное мнение, положительных оценок и тех качеств, которые в данный момент не наблюдаются. Например, ученики, увидя на пиджаке учителя физической культуры значок мастера спорта, сделают заключение, что он обладает высоким мастерством и как педагог. В данном случае ореол спортсмена влияет на восприятие учителя физкультуры как профессионала-педагога.

Эффект ореола чаще всего возникает при следующих условиях: 1) когда воспринимающий судит о чертах, в которых он не разбирается; 2) когда черты связаны с нравственностью; 3) когда воспринимающий плохо знает данного человека.

Эффект первичности и новизны состоит в том, что первое впечатление о человеке сильнее, чем последующие, поэтому и велика роль первого появления учителя перед учащимися. Исправление первоначального впечатления о человеке требует длительного его познания и совершается с трудом.

Стереотипы — упрощенные и стандартизованные концепции характеристик или ожидаемого поведения членов определенной группы... Создание стереотипов — это простой способ, позволяющий нам поддерживать порядок в сложном социальном обществе, в котором мы взаимодействуем (*McCrae*, *Milne*, *Bodenhausen*, 1994). К тому же стереотипы иногда полезны (*Deaux*, *Dane*, *Wrigttsman*, 1993). Они обеспечивают «рабочие гипотезы». Так, когда мы неожиданно сталкиваемся с новым человеком, которого определяем, исходя из специфики его расы или культуры, мы можем снизить неопределенность наших суждений об этом человеке, приписывая ему характеристики из нашего стереотипа. В таком случае мы относимся к этому человеку, основываясь на стереотипе, пока не получим достаточно информации, чтобы воспринять его как индивидуальность (*Jones*, 1990).

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 54.

Эффект категоризации состоит в том, что человеку приписываются те или иные характеристики в зависимости от того, к какой категории людей он отнесен. Например, в одном исследовании профессиональные психотерапевты смотрели снятое интервью с человеком, который в одном случае был представлен как пациент психиатрической клиники, а в другом случае — как поступающий туда на работу. В первом случае психотерапевты находили в его ответах массу признаков ненормальности и плохой адаптации. Во втором же случае психотерапевты решили, что он абсолютно нормален и хорошо адаптируется (*Langer*, *Abelson*, 1974).

Эффект стереотипизации состоит в том, что суждение о человеке выносится на основании своего ограниченного прошлого опыта или устоявшегося мнения других, некритически воспринятого субъектом общения. Стереотипы — это упрощенные

и стандартизованные концепции характеристик или ожидаемого поведения членов определенной группы. Стереотипизация — это идентификация человека как принадлежащего к определенной группе с присущими ей особенностями. Стереотипы играют как положительную, так и отрицательную роль. Положительная роль стереотипов состоит в том, что они дают готовые рецепты, как вести себя в неопределенной ситуации, как относиться к незнакомому человеку. С другой стороны, в них игнорируются индивидуальные черты партнера по общению. Кроме того, стереотипы и установки могут приводить к *предубеждениям*, когда на основе ограниченного прошлого опыта или ограниченных сведений создается неверное впечатление о человеке. Например, у большинства пожилых людей имеется предубеждение, что нынешнее поколение хуже предыдущего. Вспомним стихотворение «Бородино» М. Ю. Лермонтова: «Да, были люди в наше время, не то, что нынешнее племя». Отсюда извечная проблема «отцов и детей», описанная И. С. Тургеневым в его романе.

По внешним признакам оценивается интеллект людей: если человек в очках, то его умственный и образовательный уровни переоцениваются (*Argyle*, *Kendon*, 1967). Мужчин с длинными волосами люди склонны воспринимать более духовными, интеллигентными, с более широким кругом интересов (*Argyle et al*., 1981).

В исследовании, проведенном Бродели, испытуемым предъявляли пять мужских силуэтов разных типов телосложения. Нужно было дать описание возможных психологических свойств людей с предложенными силуэтами. Реакции испытуемых расположились следующим образом. Мускулистый, спортивный мезоморфный тип получил в описаниях устойчивые положительные оценки. Эндоморфный тип — низкорослый толстяк — в большинстве случаев характеризовался отрицательно. Силуэты эктоморфного типа — высокие и худые — занимали в оценке испытуемых промежуточное положение: они не вызывали такой благожелательной реакции, как мезоморфный тип, но и не подвергались уничижительной критике, как эндоморфный (Э. Берн, 1988).

В другом исследовании Лоусон предлагал учащимся 4-го и 6-го классов выбрать подходящие характеристики для трех изображений сверстников одного и того же пола и возраста — худого, полного и нормального сложения. Включенные в список 56 прилагательных давали возможность выбирать характеристики — положительные или отрицательные. На основании того же списка детей просили оценить их сверстников в классе. Как и в других исследованиях, толстяк на фото не пользовался успехом. А предпочтение, оказываемое нормальному телосложению, с возрастом росло. Однако стереотипные оценки человеческой фигуры никак не связывались с оценками реальных сверстников (см. по Э. Берн).

С другой стороны, достоверно зарегистрирован факт меньшей привлекательности детей эктоморфного (астенического) телосложения — их реже выбирают в качестве товарищей, чаще избегают, причем замечено, что с возрастом эта тенденция усиливается, что и так понятно, так как именно с возрастом человек начинает лучше ориентироваться в том, что одобряется группой, а что нет.

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 28–29.

Как показано А. А. Бодалёвым (1970), В. Н. Панферовым (1968, 1982) и многими зарубежными психологами, эффект приписывания в соответствии с оценочными стереотипами проявляется *в антропологических эталонах-стереотипах* (тучность связывается с добродушием, стройность — с уверенностью и интеллектуальностью, высокий лоб — с умом, большая нижняя челюсть — с бандитизмом и т. д.), *в этносоциальных стереотипах* (немец — педант, южанин — темпераментный), *в социально-статусных стереотипах* (чем выше официальный статус, тем более знающим кажется человек), *в социально-ролевых стереотипах* (врач — добрый, военный — смелый, ученый — рассеянный, умный), *в экспрессивно-эстетических стереотипах* (чем более привлекательной кажется внешность человека, тем более позитивными личностными чертами он наделяется).

Психолог П. Уилсон (*P. R. Wilson*, 1968) провел остроумный опыт. К учащимся колледжа в аудиторию заходил преподаватель с незнакомым для них мужчиной и сообщал, что проводится эксперимент по оценке глазомера. Необходимо «на глаз» оценить рост этого человека и записать свою оценку на листочке. Так как правила этикета требуют представить незнакомого человека, помогающего в проведении эксперимента, в первом классе его представляли — мистер Инглэнд, студент из Кембриджа. В другом классе эксперимент повторяли в точности, но представляли помощника — мистер Инглэнд, лаборант из Кембриджа. В следующих классах помощник становился лектором, старшим лектором и, наконец, профессором из Кембриджа. Ясно, что целью эксперимента была вовсе не простая оценка глазомера. Результаты, усредненные по группам, оказались поразительными. Разница в оценках первой группы, где социальный статус «мистера Инглэнда» был наименьшим (студент), и последней группы, где статус был наивысшим (профессор), составила 12 см. Чем более высоким объявлялся социальный статус, тем более физически высоким казался его носитель.

...В одном из экспериментов психолога А. Миллера с помощью экспертов были отобраны фотографии трех групп людей, лица которых были оценены как красивые, обыкновенные и некрасивые. Затем испытуемых (в возрасте от 18 до 24 лет) попросили высказаться о внутреннем мире каждого из тех, кто был изображен на фотографии. Испытуемые оценили «красивых» как более уверенных в себе, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, находчивых, более богатых духовно, чем «некрасивых». Кроме того, испытуемые мужчины оценили «красивых» (и мужчин, и женщин) как заботливых и внимательных, ориентированных на других людей.

...Молодым людям предлагали оценить очерк, написанный женщиной, портрет которой прилагался. В одних группах испытуемым демонстрировали портрет женщины с привлекательной внешностью, в других — с малопривлекательной. Очерк оценивался более высоко, когда испытуемые считали, что он написан красивой женщиной.

Реан А. А., *Коломинский Я. Л.*, 1999, с. 325–328.

Стереотип физической привлекательности. Педагоги воспринимают учащихся с привлекательной внешностью как более умных (*Clifford*, *Walster*, 1973). Людям кажется, что красивые люди обладают определенными желательными для нас качествами: красивое — значит хорошее. Это усваивают уже дети, у которых красивая

кукла — добрая. В стереотипе физической привлекательности есть доля истины. Дети и молодые люди с привлекательной внешностью несколько более уравновешенные, общительные и лучше ведут себя в обществе (*Feingold*, 1992; *Goldman*, *Lewis*, 1977). Это объясняет, почему на Западе более привлекательные люди получают более престижную работу и больше зарабатывают (*Umberson*, *Hughes*, 1987).

> ...Когда мы говорим, что привлекательная внешность — при прочих равных условиях — важный фактор, это вовсе не означает, что она всегда перевешивает прочие качества человека. Не исключено, что внешность оказывает наибольшее влияние на первое впечатление. Но первое впечатление важно, и по мере того как общество становится все более и более подвижным и урбанизированным, а контакты между людьми — все более поверхностными, роль первого впечатления возрастает.
>
> *Майерс Д.*, 2004, с. 509.

Несмотря на преимущества, которые дает привлекательная внешность, она имеет и оборотную сторону. Привлекательные люди чаще страдают от сексуальных домогательств и от неприязненного отношения представителей собственного пола. Их могут мучить сомнения по поводу того, за что их ценят — за дела, за человеческие качества или только за красоту (*Satterfield*, *Muehlenhard*, 1997).

В процессе взаимодействия полученные первые впечатления о человеке будут либо подтверждаться и усиливаться, либо изменяться.

Чтобы более реалистично воспринимать партнера по общению, целесообразно соблюдать следующие рекомендации (Р. Вердербер, К. Вердербер, 2007, с. 56–57):

- Убедитесь в точности вашего восприятия; выяснение точности восприятия следует начинать с мысли: «Я могу ошибаться. Как это выяснить?» Допуская возможность ошибки, вы даете себе повод для поиска подтверждающей информации.
- Ищите больше информации для подтверждения восприятия; наилучший способ получить больше информации о людях — говорить с ними. Однако замечено, что мы склонны избегать людей, которых мало знаем. Надо преодолеть свою неуверенность, робость.
- Допускайте возможность и даже необходимость изменять мнение о людях; легче, конечно, придерживаться первого впечатления, даже если оно ошибочно, чем сменить его. Помните, что общение, основанное на устаревшем, неправильном впечатлении, может обойтись вам дороже, чем пересмотр своего мнения.
- Проверяйте ваше восприятие, чтобы убедиться в правильности своих выводов. Понаблюдайте некоторое время за человеком без предубеждения и измените ваше впечатление, если поведение человека дает для этого основания.

12.3. Самопрезентация

Психологические установки, сформировавшиеся на первом этапе установления взаимопонимания, играют большую роль в общении и на последующих этапах. Они могут служить серьезным препятствием для установления контакта. Поэтому важным моментом в создании о себе первого впечатления является самопрезентация (самопредъявление, самоподача). Каждый человек, наверное, интересовался тем, какое впечатление он производит на других. Самопрезентация используется как средство достижения определенных целей. При этом одни люди заботятся о том, чтобы произвести нужное впечатление, а другие — нет. Естественно, первые чаще достигают своих целей при общении с другими людьми, чем вторые.

Для того, чтобы произвести на других нужное впечатление, необходимо учитывать законы социальной перцепции (восприятия людей). Тот или иной акцент в одежде, наличие того или иного значка, манера разговора и поведения и т. п. приводят воспринимающих к приписыванию человеку определенных личностных качеств и формированию и оценке его целостного образа. Поэтому и важно учитывать, какой образ себя мы хотим создать, делая акцент на той или иной детали нашего внешнего облика и поведения, с помощью которой будет направляться внимание нашего собеседника по определенному пути. При этом важно учитывать, с каким партнером мы имеем дело и в какой ситуации. Например, модная одежда одного человека будет воздействовать на окружающих только в том случае, если все остальные будут одеты одинаково немодно.

Одна фирма, специализирующаяся на финансовых расчетах, обратилась с просьбой помочь перспективной сотруднице. Женщина эта блестяще окончила университет и была ведущим налоговым консультантом фирмы. Она прекрасно справлялась с работой до тех пор, пока занималась непосредственно в офисах своей фирмы. Как только она перешла к консультациям в фирмах клиентов, дела резко ухудшились: служащие почти полностью игнорировали ее советы. «Когда я ее увидел, — пишет автор книги “Одежда для успеха” Дж. Т. Моллой, — все стало ясно. Она была миловидной блондинкой ростом 1 м 50 см, весом 42 кг. В свои 26 лет она выглядела на 16. Я решил заставить ее выглядеть строго и серьезно, насколько это было возможно с ее миниатюрной фигурой. На службе она стала носить темный костюм и контрастирующую с ним белую блузку, легкий шелковый шарф и шляпку с полями. Существенным дополнением были очки в темной оправе. Изменение гардероба принесло успех. Теперь клиенты слушали ее с уважением и вниманием, ее советы принимались как руководящие. Сейчас эта женщина занимает более высокое положение в фирме».

Однако не каждой женщине надо для успеха превращаться, перерождаться из лани в барракуду. Второй пример Дж. Т. Моллоя: «Женщина, занимающаяся заключением торговых контрактов. Рослая, крепкого телосложения, она начала свою карьеру на севере страны, после переезда в южные штаты продолжала носить темные костюмы и большой атташе-кейс. Ее дела на Юге стали идти хуже, хотя никаких изменений, кроме географических, как будто не произошло. После консультации она стала носить костюмы светлых тонов и легкие женские сумки. Этого было достаточно, чтобы она стала мягче, южнее и респектабельнее. В результате она достигла успеха, удовлетворяющего и ее фирму».

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 68.

Классификация стилей самопрезентации имеется у Е. Джонса (*E. Jones*, 1964, 1990). Он выделил запугивание, ориентацию на пример (образцовое поведение), просительство и инграциацию (заботу о привлекательности собственных личностных качеств с тем, чтобы оказать влияние на другого человека).

Для осуществления стратегии *инграциации* используются ряд тактик: позитивные высказывания субъекта о самом себе; превозношение персоны, выступающей в качестве цели, с помощью лести, комплиментов и других позитивных подкреплений; проявление к этому субъекту интереса; конформность по отношению к нему; оказание каких-либо услуг.

Использование *запугивания* присуще субъектам, обладающим определенной властью, полномочиями в лишении каких-либо благ, изменении условий жизни персоны, служащей целью. В данном случае человек, применяющий такой стиль самопрезентации, зачастую угрожает адресату воздействия, чтобы добиться от него требуемого поведения.

Стратегия *образцового поведения* предполагает демонстрацию моральных достоинств субъекта самопрезентации. Это реализуется благодаря следующим поведенческим тактикам: самоотречению, пренебрежению собственными интересами, борьбе за «правое дело», оказанию помощи.

«*Просительство*» — это стиль тех, кто не обладает большой властью и предполагает демонстрацию собственной беспомощности и обращение с просьбой к объекту самопрезентации.

Как отмечает Джонс, реализация каждого из данных стилей связана для субъекта с определенным риском. Например, человек, преимущественно демонстрирующий своим поведением стратегию запугивания, рискует прослыть «буйным, слабым, нерезультативным»; придерживающийся инграциации — «льстецом, угодливым конформистом»; стратегии образцового поведения — «лицемером», а просительства — «ленивым, слабым» (вспомните один из рассказов А. П. Чехова, в котором его героиня все время повторяла: «Я женщина слабая, беззащитная»).

Ю. С. Крижанская и В. П. Третьяков (1990) пишут о самоподаче превосходства, самоподаче привлекательности, самоподаче отношения, самоподаче актуального состояния и самоподаче причин поведения.

Самоподача превосходства. Она связана прежде всего с независимой манерой поведения, выражающейся в резком тоне, с видом человека, не терпящего возражений, не стесняющегося присутствия других людей, в пренебрежении к ним. В Древнем Риме, например, знатные женщины не стеснялись оставаться нагишом в присутствии мужчин-рабов.

Самоподача превосходства может проявляться в манере поведения. Слишком расслабленная поза (например, развалившись в кресле) при важном разговоре может означать превосходство в ситуации, власть. Или человек смотрит в сторону, в окно, рассматривает свои ногти — это тоже явная демонстрация своего превосходства, власти. Зависимые люди обычно внимательно смотрят на собеседника, «заглядывают в глаза». Если человек говорит непонятно, употребляет много специальных терминов, иностранных слов, т. е. не стремится к тому, чтобы его поняли, а, наоборот, демонстрирует свою ученость, то такое поведение может интерпретироваться как демонстрация интеллектуального превосходства (*Argyle et al.*, 1981). Неприлично громкий разговор, нередко сопровождаемый нецензурными

словами, в общественном транспорте молодых компаний и вызывающее их поведение, доходящее до цинизма, — тоже стремление показать свое превосходство, независимость от социальных норм поведения.

Превосходство часто демонстрируется через стоимость, цвет и силуэт одежды («от Кардена», «от Юдашкина»), через пиджак красного цвета, как в недавнем прошлом у «новых русских», и т. д. Наконец, это может проявляться в обстановке общения, например: большие кабинеты начальников с длинной ковровой дорожкой к их столу (символ трудной их досягаемости), массивный стол, кресло с высокой спинкой, как бы подчеркивающие величие, значимость начальника, и т. д.

Что в одежде свидетельствует о превосходстве? В первую очередь — цена, чем она выше, тем выше статус. Цену мы «вычисляем», видя качество одежды, прямо связанное с ценой. Зная частоту встречаемости данной модели (дефицитность) и ее соотношение с модой (модность), мы можем судить о цене одежды.

С социальным статусом, кроме цены, тесно связан выбор силуэта одежды. Многие люди называют одежду людей высокого социального положения «строгой», «официальной» и т. п. Причем чаще всего эти слова относятся к силуэту. Наши исследования, проведенные на разнообразной выборке испытуемых, показывают, что «высокостатусным» считается силуэт, приближающийся к вытянутому прямоугольнику с подчеркнутыми углами, а «низкостатусным» — приближающийся к шару.

Действительно, с высоким статусом обычно несовместим, например, пиджак типа реглан, свитер (особенно пушистый), мягкие брюки или джинсы (нет стрелок) и т. д. И все эти особенности неосознанно фиксируются нами и влияют на оценку статуса.

Третьим фактором в одежде, который всегда отмечается как признак статуса, является ее цвет. В разных странах конкретные цвета могут иметь разное значение. В нашей стране как признак высокого статуса отмечается одежда ахроматическая, черно-белой гаммы, а чем ярче, насыщенней и чище цвет одежды (не черный и белый), тем ниже предполагаемый статус.

Надо заметить, что эти признаки важны не только сами по себе, но и во взаимодействии. Так, если яркая разноцветная одежда сочетается с очень высокой ценой, то испытуемые склонны делать вывод о финансовом превосходстве, а если высокая цена сочетается с неподходящим силуэтом, то «носителя» скорее признают высокостатусным «деятелем искусства», чем человеком низкого статуса.

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 24.

Самоподача превосходства имеет большое значение для руководителей, юристов, преподавателей.

Чтобы снять или по крайней мере уменьшить эффект стереотипизации, психологи рекомендуют использовать способ мысленного эксперимента. Надо быстро поменять в своем воображении все те признаки превосходства, которые вам демонстрируют, на противоположные. Например, представить себе этого человека стоящим дома у плиты в переднике и жарящим блины под аккомпанемент ценных указаний супруги. Такие воображаемые сцены помогают быстро сделать восприятие партнера адекватным, т. е. увидеть действительное его превосходство либо его явное отсутствие.

Самоподача привлекательности. Это средство воздействия на партнеров по общению важно практически для каждого человека. Это не просто надевание модного костюма, но и соответствие его внешним данным человека. Это макияж женщин, их нарочитая небрежность в «слежении за собой» — легкая небрежность в одежде, выбившийся из прически локон и прочее.

Самоподача отношения. Очень важно уметь показать партнеру свое отношение к нему. Улыбка, кивок согласия и открытый прямой взгляд помогают наладить контакт с партнером по общению. Однако если на нас смотрят прямо, пристально, непрерывно и упорно, то такой «вызывающий» взгляд интерпретируется скорее как выражение враждебности. Такой взгляд вызывает реакцию избегания.

Подтверждением этому может служить следующий эксперимент. Когда водители автомобилей стояли перед перекрестком и ожидали зеленого сигнала светофора, они подвергались воздействию пристального взгляда либо от другого шофера из стоявшей рядом машины, либо от пешехода, либо на них вообще никто не смотрел. Затем была измерена скорость, с которой водители трогались с места и пересекали перекресток. Оказалось, что после пристального взгляда перекресток пересекался водителями быстрее.

Способы самоподачи отношения делятся на вербальные и невербальные. Вербальные хорошо известны по приемам, используемым подхалимами. Вспомним Чичикова: «В разговорах с сими властителями он очень искусно умел польстить каждому. Губернатору намекнул как-то вскользь, что в его губернию въезжаешь, как в рай, дороги везде бархатные, и что правительства, которые назначают мудрых сановников, достойны большой похвалы. Полицмейстеру сказал что-то очень лестное насчет городских будочников, а в разговорах с вице-губернатором и председателем палаты, которые были еще только статские советники, сказал даже ошибкою два раза “ваше превосходительство”, что им очень понравилось» (*Гоголь Н. В*. Мертвые души // Избранное: В 2 т. — М.: Художественая литература, 1973. Т. 2. С. 266).

Главное в вербальных приемах самоподачи — это умение как можно скорее выразить согласие с собеседником в значимых для него вопросах и ни в коем случае не возражать. Но для этого при первой встрече надо найти такую тему, по которой имеются сходные точки зрения. Наверное, не случайно люди начинают общение, говоря о погоде.

Невербальные средства, используемые при самоподаче отношения, разнообразны. Это и кивок головы, и прямой взгляд с легкой улыбкой на губах, и поза, расположение тела по отношению к собеседнику. Важно, чтобы вербальные и невербальные средства не противоречили друг другу, так как их расхождение изобличает неправдивую самоподачу говорящего.

Самоподача эмоционального состояния. Этот способ самопрезентации связан либо с намеренным акцентированием своего эмоционального состояния, либо, наоборот, его сокрытием. В первом случае мы надеемся, что наши партнеры адекватно поймут наше поведение. Во втором случае общение бывает затруднено, так как затрудняет понимание наших проблем, а это не способствует установлению взаимопонимания.

Самоподача причин поведения. Вербальными средствами такой самоподачи являются обороты типа «я не виноват, что...», «так сложились обстоятельства...»,

«я был вынужден...» и т. п. Такая самоподача способствует пониманию нас партнерами.

Многие исследования показывают, что одной из причин ранних разводов является разочарование супругов друг в друге после некоторого периода совместной жизни, когда они обнаруживают, что те качества, которые они предполагали в партнере, на самом деле отсутствуют. Понятно, что это во многом связано с самоподачей. В период добрачного общения влюбленные осознанно или, что чаще, неосознанно пытаются показать себя с лучшей стороны, склонны некритически относиться друг к другу, не учитывают ошибки социальной перцепции и поэтому видят в любимом скорее то, что им хочется, чем то, что есть на самом деле.

«В нашем обществе люди чаще всего вступают в брак с романтическим туманом в голове; обычно они не обращают внимания на черты характера, потребности и цели своего избранника (избранницы). Они вступают в брак с образом, а не личностью. Образ этот частью составлен из их собственных желаний и фантазий (больше всего это похоже на интерпретацию пятен Роршаха), а частью получается в результате сознательной или неосознанной игры партнера. Человек может изображать себя перед другим иным такой личностью, какую, на его взгляд, можно принять и полюбить, однако очень редко это — настоящий образ личности» (*Jourard S. M.*, 1961).

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 76.

Заканчивая разговор о самопрезентации (самоподаче), следует указать на то, что в обыденном представлении людей она не очень хорошо оценивается. Это находит отражение в таких выражениях, как «пускать пыль в глаза», «вешать лапшу на уши». Однако Крижанская и Третьяков указывают на то, что самоподача не всегда является, во-первых, преднамеренной, сознательной, и во-вторых — не всегда имеет целью ввести партнера в заблуждение. Действительно, что плохого в том, что человек старается представить себя в наилучшем свете, если это соответствует его внутреннему содержанию как личности? Кроме того, Крижанская и Третьяков отмечают, что самоподача присутствует в любом случае, прилагает человек для этого старание или нет. «Если два приятеля собираются на важный разговор к начальству и один из них считает необходимым надеть лучший костюм, белую рубашку и галстук, чтобы выглядеть “соответственно”, а другой презирает такое “подлаживание под ситуацию” и поэтому идет в джинсах и старом свитере, то, несмотря на разное отношение к ней, самоподачу производят оба: первый “подает” официальность, уважение, статус, респектабельность, другой “предъявляет” независимость, наивность, самостоятельность. Таким образом, самоподача объективно присутствует в любом общении, хочет того человек или нет» (с. 75).

12.4. Изучение и понимание партнера по общению

Вторым этапом на пути установления взаимопонимания между общающимися является изучение партнера, проникновение в его внутренний мир. В процессе такого изучения необходимо понять цели и мотивы поведения партнера по общению, его переживания, установки, состояния, ожидания, имеющиеся у него опасения.

Это познание осуществляется двумя способами: через *анализ оперативно-текущей информации* об отдельных поступках и психических состояниях партнера и через *отражение его устойчивых свойств личности* (*эмоциональных, волевых, интеллектуальных*). Умелое использование того и другого способа обеспечивает объективность характеристики партнера по общению.

При познании партнера, его понимании используется механизм идентификации.

Идентификация (от лат. *identificatio* — отождествляю) состоит в воображаемой подстановке себя на место партнера по общению, воображаемом взятии на себя роли, которую выполняет этот партнер, мысленном построении своего поведения таким же способом, как и партнер, примыкании к его позиции. Поставить себя на место другого не так просто, как может показаться с первого взгляда. Воображение себя на месте другого может не только не дать ожидаемых результатов, но даже осложнить взаимопонимание.

Это может быть вызвано тем, что вместо истинного обращения к чужой точке зрения у партнеров по общению возникает иллюзия взгляда со стороны. Один из общающихся, например, приписывает другому точку зрения, которая практически не отличается от его собственной: «Я бы на его месте так не поступил».

12.5. Обеспечение понимания себя другим

Чтобы облегчить решение задачи, о которой только что говорилось, необходимо позаботиться о том, чтобы партнер по общению понял тебя. В связи с этим нужно решить две задачи: найти возможно более доступную для оппонента форму самовыражения и позаботиться о самоограничении.

Первая задача решается путем воздержания от поступков или высказываний, которые могут вызвать неоправданную и нежелательную реакцию другого человека. Например, зная о болезненном самолюбии человека, не стоит подчеркивать его недостатки при каждом случае. Однако необходимо учитывать и свои недостатки, что приведет к решению и второй задачи — самоограничению. Ведь взаимопонимание во многом зависит от того, как общающиеся умеют управлять своими эмоциями, насколько в ладу друг с другом у них ум и эмоции. Для этого требуется постоянное изучение себя, своих реакций, своих установок в оценках явлений и поступков других людей. Н. Г. Чернышевский писал: «Кто не изучал человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей» (*Чернышевский Н. Г.* Полн. собр. соч. — М., 1954. Т. 3. С. 426).

Важно уметь дать бесхитростный прямой ответ на трудный вопрос, обратить угрозу в шутку, не принять на свой счет двусмысленной обидной реплики. Давая ту или иную оценку поведения другого человека, нужно показать свою доброжелательность, в противном случае у того возникнет оборонительная реакция.

Очень часто родители, педагоги и руководители пользуются при обсуждении проступков других обобщением, рассматривают отдельный частный поступок как проявление общей системы, создающей человеку репутацию лодыря, прогульщика, недисциплинированного и т. п. Однако такое обсуждение приводит, по сути дела, *к осуждению личности*. Естественно, осуждаемый сразу занимает оборонительную позицию, используя при этом обвинения как средство самозащиты.

Вообще при обеспечении взаимопонимания нужно чаще опираться на то положительное, что имеется у партнера по общению, а не бороться с ним, «вытравлять» недостатки. Ведь при этом у осуждающего невольно проскальзывают в речи нотки враждебности, властности, деспотизма и вообще неуважение к партнеру общения. Выявление же положительного у человека заряжает его эмоционально положительной энергией, стимулирует деятельность, так как поднимает в глазах этого человека собственный престиж. Он старается удержаться в своей самооценке, поэтому и впредь старается заслужить одобрение родителя, педагога или руководителя.

Подход к партнеру по общению с положительной стороны создает предпосылки для сдвигания его позиции вследствие возникновения положительного отношения к педагогу или руководителю как человеку, возникновения доверия к нему. Это обеспечивает переход к последнему этапу установления взаимопонимания.

В ходе общения важно знать, как партнер воспринимает наши слова, какое впечатление мы производим на него. Помогает решить эту задачу такой психологический механизм, как рефлексия. *Рефлексия* (от лат. *reflexio* — обращение назад) — это самопознание и осознание человеком себя и того, как он воспринимается партнерами по общению, т. е. взгляд на себя глазами другого. Это удвоенный, а иногда и утроенный процесс зеркального отражения друг друга. Об этом хорошо сказано в стихотворении Р. Бернса:

Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: я сплю!

В процессе общения благодаря рефлексии человек выступает как бы в четырех лицах: каким он является на самом деле; каким он себя видит; каким его видит партнер; каким ему представляется свой образ в сознании партнера.

Если учесть, что в стольких же лицах может выступать каждый участник общения, то можно представить, насколько сложно решать психологическую задачу рефлексивного понимания и установить взаимопонимание между хотя бы двумя лицами.

12.6. Сближение позиций и поддержание взаимопонимания

Взаимопонимание между двумя субъектами общения может быть двух уровней. Первый уровень — это *понимание целей, мотивов, установок* друг друга и согласовывание на этой основе своих действий и поступков. Второй уровень — не только понимание, но и *принятие, разделение* этих целей, мотивов, установок, что позволяет устанавливать отношения особого рода: дружбы, симпатии, любви. Конечно, нельзя обязательно добиваться взаимопонимания второго уровня с коллегами по работе или педагога с учащимися, тем более что и взаимопонимания на первом уровне достигнуть не так легко. Главные вопросы, которые при этом возникают:

что нужно сделать, если взгляды субъектов общения не совпадают? Каким путем можно сдвинуть позицию по тому или иному вопросу у противоположной стороны, чтобы прийти к какому-то компромиссному решению?

Психологи Карри и Кени, выявив мнение испытуемых по ряду вопросов, знакомили их с мнениями по тем же вопросам, принадлежащими другим людям, и просили оценить этих людей. Предъявляемые мнения варьировались от полного совпадения до совершенного несовпадения с позицией испытуемых. Оказалось, что чем ближе чужое мнение к собственному, тем выше оценка высказавшего это мнение человека. Это правило имело и обратную силу: чем выше оценивался некто, тем большее сходство его взглядов с собственными от него ожидали. Убежденность в этом предполагаемом «родстве душ» настолько велика, что разногласий с позицией привлекательного лица испытуемые попросту не склонны замечать (*Kelman*, 1961).

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 29–30.

Очевидно, что даже неоспоримые доказательства, если они не затрагивают потребностей и ценностей другой стороны, будут большей частью обречены на неудачу. Рассмотрим конкретный пример.

Учитель выставляет на районную школьную олимпиаду ученика, видя его одаренность. Школьник отказывается от участия в ней, так как боится опозориться перед товарищами. Учитель же в связи с его отказом начинает говорить ему, что у него нет чувства коллективизма, ответственности, гордости за школу. Поскольку у ученика, как ему до сих пор казалось, эти качества были, он обижается на учителя и, в свою очередь, обвиняет его в черствости, в нежелании понять его боязнь. Очевидно, что при такой ситуации, когда каждый отстаивает свою позицию, взаимопонимания учителю с учеником не достигнуть.

Учителю нужно найти такой довод, который сделал бы отказ школьника выступить на олимпиаде противоречащим мотиву самозащиты своего достоинства. Например, нужно убедить школьника, что его отказ участвовать в олимпиаде будет расценен товарищами как проявление трусости. Теперь школьник поставлен перед ситуацией, что неучастие в олимпиаде поставит его в невыгодное положение перед товарищами. Однако прослыть трусом для него более неприятно, чем неочевидная перспектива опозориться, поэтому, скорее всего, он даст согласие на участие в олимпиаде.

Таким образом, компромиссное решение вопроса может быть достигнуто в том случае, когда учитель найдет способ включить свои мотивы и доводы в мотивы поступков и действий учащихся. Взаимопонимание первого уровня будет достигнуто за счет частичного совпадения мотивов учителя и ученика.

Созданию взаимопонимания могут мешать психологические барьеры отчужденности, недоверия и нетерпимости.

Барьер отчужденности проявляется во взаимной или односторонней незаинтересованности в содержании и причинах переживаний партнеров по общению. Преодолеть такой барьер можно только проявлением внимания к настроению и чувствам собеседника, его взглядам и убеждениям.

Барьер недоверия возникает вследствие неискренности одного или обоих партнеров по общению. Заметив малейшие проявления неискренности чувств, собеседник логично делает вывод, что его хотят обмануть. Доверие к словам собеседника исчезает, а процесс общения принимает формальный характер, становится игрой или вовсе прекращается.

Барьер нетерпимости выражается в одностороннем или взаимном нежелании партнеров сблизить свои позиции по частным, непринципиальным вопросам. Каждый из партнеров по общению считает, что его точка зрения единственно правильная. Возникает взаимная неуступчивость, ненужная запальчивость, переходящая в упрямство.

Создание взаимопонимания — это еще половина дела. Созданное взаимопонимание нужно уметь удержать. Для этого требуется ряд условий: желание обоих партнеров по общению сохранить достигнутое взаимопонимание, проявление ими настойчивости, терпения в сближении позиций при вновь возникающих разногласиях по ряду вопросов, сдержанность и проявление уступчивости, такт в общении.

* * *

Можно ли развить у себя компоненты, необходимые для установления взаимопонимания? Этот вопрос является дискуссионным. Однако попытки научить человека точнее и полнее воспринимать другого человека делаются, например, с помощью так называемого *социально-психологический тренинга*. Самый простой способ улучшить свое восприятие других — это узнать о существующих штампах и отказаться от них. Штампов бытует много. Показано, например, что квадратный подбородок часто считается признаком воли, большой лоб — ума, полнота — добродушия, малый рост — свидетельством властности, красота — признаком глупости. И хотя тренинг не может полностью снять эти житейские представления, однако он может снизить абсолютность этих оценок.

Другой прием — научиться видеть себя со стороны, сопоставив собственные представления о себе с тем, как тебя воспринимают другие. Важно, чтобы этот тренинг осуществлялся в реальных группах, объединенных совместной деятельностью.

ГЛАВА 13

Психология конфликтов

13.1. Конфликтные ситуации и конфликты

Следует различать конфликтные ситуации и конфликты. Конфликтная ситуация — это возникновение разногласий, т. е. столкновение желаний, мнений, интересов. Конфликтная ситуация бывает при дискуссии, споре. Спор — это такая дискуссия, когда ее участники не просто обсуждают проблему, а «кровно» заинтересованы в ее решении в свою пользу при несогласии другой стороны. Однако для спора, как и для дискуссии, характерным является уважение обеими сторонами друг друга, проявление ими такта.

Индусские философы ввели следующее правило спора. Каждый из собеседников должен сначала изложить мысль своего противника в споре, и только получив подтверждение, что правильно все понял, может опровергать ее. Его собеседник должен повторить суть этих возражений и, получив подтверждение, что они поняты правильно, может приводить контрвозражение.

В конфликтной ситуации надо придерживаться нескольких правил, к которым относятся:

- ограничение предмета спора; неопределенность и переход от конкретного вопроса к общему затрудняют достижение согласия;
- учет уровня знаний, компетентности в данном вопросе противоположной стороны; при большой разнице в уровне компетентности спор или дискуссия будут малопродуктивными, а при упрямстве малокомпетентного спорщика они могут перерасти в конфликт;
- учет степени эмоциональной возбудимости, выдержанности противоположной стороны; если участники спора легко эмоционально возбудимы, обладают упрямством, спор неизбежно перерастет в конфликт;
- осуществление контроля за тем, чтобы в пылу спора не перейти на оценку личностных качеств друг друга.

При несоблюдении этих правил спор перерастает в конфликт. *Конфликт — это взаимные отрицательные отношения, возникающие при столкновении желаний,*

мнений; это отягощенные эмоциональным напряжением и «выяснением отношений» разногласия между людьми.

Таким образом, любой конфликт отражает столкновение интересов, мнений, но не всякое столкновение позиций и противоборство мнений, желаний являются конфликтом. Несмотря на эмоциональный заряд дискуссии и спора, они могут не переходить в конфликт, если обе стороны, стремясь к поиску истины, рассматривают суть вопроса, а не выяснение того, «кто есть кто». Конечно, в любом обсуждении скрыта «искра» конфликта, но чтобы «из искры возгорелось пламя», нужны определенные условия.

13.2. Фазы развития конфликта

Выделяют две фазы развития конфликта: конструктивную и деструктивную.

Для *конструктивной* фазы характерна неудовлетворенность собой, оппонентом, беседой, совместной деятельностью. Она проявляется, с одной стороны, в стиле ведения разговора — повышенном эмоциональном тоне речи, упреках, оправданиях, игнорировании реакции партнера, а с другой — в неречевых характеристиках поведения: уходе от разговора, прекращении совместной деятельности или ее нарушении, замешательстве, внезапном увеличении дистанции с партнером по общению, принятии закрытой позы, отведении взгляда, неестественности мимики и жестикуляции.

При этом беседа остается в рамках делового обсуждения, разногласия не принимают необратимого характера, оппоненты контролируют себя.

Деструктивная фаза конфликта начинается тогда, когда взаимная неудовлетворенность оппонентов друг другом, способами решения вопроса, результатами совместной деятельности превышает некий критический порог и совместная деятельность или общение становятся неконтролируемыми.

Эта фаза может иметь две стадии. Первая психологически характеризуется стремлением завысить свои возможности и занизить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет. Она связана также с необоснованностью критических замечаний, с пренебрежительными репликами, взглядами, жестами в сторону оппонента. Эти реакции воспринимаются последним как личные оскорбления и вызывают противодействие, т. е. ответное конфликтное поведение.

Если конфликтующие не меняют тактику взаимоотношений, то такие столкновения становятся систематическими, а негативизм субъектов все более упорным. Возникает хронический конфликт, характеризующий вторую стадию деструктивной фазы.

13.3. Исходы конфликтных ситуаций

Исходы конфликтных ситуаций могут быть разными: предупреждение конфликта, уход от конфликта, его сглаживание, приход к компромиссу, возникновение конфронтации, принуждение.

Предупреждение конфликта учителя с учащимися зависит главным образом от него самого. Прежде всего учитель должен при возникновении конфликтной ситуации не допускать предпосылок со своей стороны для развития конфликта:

говорить с учащимся спокойно и, изменяя отношение школьника к чему-либо (например, к драке, понятию чести и честности и т. п.), убеждать его, а не приказывать. Учитель должен позаботиться об условиях, при которых его требование может быть выполнено. Нецелесообразно предъявлять требования слишком часто, а приказную форму их выражения лучше заменять по возможности другими формами. Например, требование в форме вопроса («Ты сделал дома то, что я тебе говорил в прошлый раз?») воспринимается учащимися как форма контроля, а не как требование учителя. Можно требование выражать в форме утверждения, убеждения в том, что учащийся, конечно, выполнил то, что ему говорили.

Опытные учителя для предупреждения конфликтов используют индивидуальные беседы с учащимися, в ходе которых выясняют их позиции и разъясняют свои. При этом учителю нужно:

1) проявлять внимание к учащемуся, уважительное отношение, сочувствие к нему, терпимость к его слабостям, выдержку, спокойный тон;
2) строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или положительную реакцию со стороны учащегося;
3) постоянно поддерживать с учащимся обратную связь, смотреть ему в глаза, следить за изменением у него позы, мимики;
4) чуть затягивать темп беседы, если учащийся взволнован или говорит излишне быстро;
5) попытаться мысленно поставить себя на место учащегося и понять, какие события привели его в это состояние;
6) дать учащемуся выговориться, не перебивать и не пытаться перекричать его;
7) уменьшить социальную дистанцию, приблизиться и наклониться к нему, коснуться его, улыбнуться;
8) подчеркнуть общность цели, интересов, показать школьнику заинтересованность в решении его проблемы;
9) подчеркнуть лучшие качества учащегося, которые помогут ему самому преодолеть конфликтную ситуацию, справиться со своим состоянием.

Однако не во всех случаях конфликт можно предупредить. Обоснованное недовольство учителя, его обида на учащихся, которую он не смог сдержать, или же нежелание учащегося понять необходимость требований учителя приводят к межличностному конфликту. Тогда у учителя возникает другая задача — погасить возникший конфликт, не дать ему перейти в хронический конфликт и втянуться в него другим учащимся или всему классу.

Уход от конфликта как способ разрешения конфликтной ситуации — это уход от разрешения возникшего противоречия со ссылкой на недостаток времени, на неуместность, несвоевременность спора и т. д. Этот способ следует использовать, чтобы не довести разговор до конфликта. Однако такой исход — это просто откладывание разрешения конфликтной ситуации. Обвиняемая сторона избегает открытого столкновения, дает противоположной стороне «остыть», ослабить психическое напряжение, обдумать свои претензии. Подчас проявляется и надежда, что со временем все само собой утрясется (это чаще всего наблюдается у молодых

учителей и учителей с большим стажем, дожидающихся ухода на пенсию). Однако при появлении нового повода конфликт вспыхивает опять.

Сглаживание конфликта — это согласие с претензиями, но «только на этот момент». «Обвиняемый» старается таким способом успокоить партнера, снять эмоциональное возбуждение. Он говорит, что его не так поняли, что нет особых причин для конфликта, что он что-то не сделал из-за неожиданно появившихся новых обстоятельств. Однако это не значит, что он принял претензии и осознал суть конфликта. Просто в данный момент он проявляет согласие, лояльность.

Сглаживание не может бесконечно спасать положение, но, используемое редко и не по одному и тому же поводу, позволяет снять в данный момент напряженность в отношениях. Однако через некоторое время маневр «обвиняемого» обнаружится и на него снова посыпятся упреки: «Обещал, но снова все то же самое...» Поэтому такая тактика плоха тем, что может подорвать доверие партнера.

Компромисс — это принятие наиболее приемлемого для обеих сторон решения путем открытого обсуждения мнений и позиций. Компромисс исключает принуждение в одностороннем порядке к одному-единственнному варианту, а также откладывание разрешения конфликта. Его преимущество состоит во взаимной равности прав и обязанностей, принятых каждой стороной добровольно, и открытости претензий друг к другу.

Конфронтация — это жесткое противостояние сторон друг другу, когда ни одна из них не принимает позицию другой. Опасность конфронтации в том, что партнеры могут перейти на личные оскорбления, когда все разумные доводы оказываются исчерпанными. Несмотря на то что такой исход конфликтной ситуации является неблагоприятным, он позволяет партнерам увидеть сильные и слабые стороны друг друга, понять интересы сторон («значит, и в моей позиции не все гладко»). Конфронтация заставляет думать, сомневаться, искать новые пути выхода из тупика.

Часто конфронтация возникает при переоценке себя и недооценке партнера по общению, что характерно для эгоцентристов: «Кажется, говоришь очевидные вещи, а он не понимает!» — возмущается учитель. Однако он не учитывает ряд моментов. Очевидной вещь может быть только для него, у учащегося на этот счет другая точка зрения, и высказанная учителем позиция противоречит его интересам, установкам, привычкам, обычаям.

Принуждение — это тактика прямолинейного навязывания человеку того варианта решения, который устраивает руководителя, родителя, педагога. Принуждение быстро и решительно устраняет причины недовольства, но в то же время оно является самым неблагоприятным исходом для сохранения хороших отношений.

Признание своей ошибки или неправоты. Если причиной конфликта явилось неправильное поведение или ошибочное утверждение руководителя, родителя, учителя, вызвавшее несогласие другой стороны, то разрешить конфликт можно признанием своей ошибки.

Рассмотренные исходы конфликтных ситуаций и конфликтов по-разному влияют как на настроение партнеров по общению, так и на устойчивость их отношений. В этом смысле наиболее эффективным является предупреждение конфликтов, но и исходы «признание ошибки», «сглаживание» и «компромисс» тоже благопри-

ятны. «Сглаживание» снимает отрицательные переживания у одного или обоих участников конфликта, а «компромисс» стимулирует равноправное сотрудничество, тем самым укрепляя межличностные отношения. «Уход» как пассивный исход может демонстрировать равнодушие одного из партнеров по общению, а если он используется обеими сторонами, то можно говорить о взаимном равнодушии отношений. Естественно, это не способствует успешности той деятельности, где требуются сплоченность, моральная поддержка друг друга.

«Конфронтация» и «принуждение» отрицательно влияют на эмоциональное состояние и на устойчивость отношений между партнерами. Рано или поздно конфронтация приводит к разрыву отношений между конфликтующими сторонами (ученик вынужден перейти в другую школу, сотрудник бросает работу в учреждении и т. д.).

13.4. Агрессивное поведение как проявление конфронтации

Часто конфронтация приводит к агрессивному поведению (агрессии). Оно является выражением возникшего состояния фрустрации, когда попавшие в конфликтную ситуацию люди не могут достигнуть своей цели.

Исходя из выбранного человеком при конфронтации способа поведения, выделяют физическую и вербальную агрессию. И та и другая может быть прямой и косвенной. *Прямая физическая агрессия* выражается в физическом воздействии на другого человека (нападении, препятствовании осуществлению каких-либо действий). *Косвенная физическая агрессия* выражается в ломании предметов, стучании по столу кулаком, хлопаньи дверью при уходе из помещения. *Прямая вербальная агрессия* — это словесное оскорбление человека, высказываемое ему лично, а *косвенная вербальная агрессия* — за его спиной (в разговоре с другими людьми, не участвовавшими в конфликте).

Прямая и косвенная физическая агрессия больше присуща лицам мужского пола, а вербальная агрессия, особенно косвенная, лицам женского пола.

В зависимости от направленности агрессивного поведения различают *гетероагрессию* (направленность на других) и *аутоагрессию* (направленность на себя, самообвинение и самонаказание).

> Многие маленькие дети склонны причинять другим боль и страдание. Это поведение имеет свои причины: ребенок хочет узнать, какова будет реакция предмета или живого существа на какой-то жест, слово, удар. Маленький ребенок неспособен понимать переживания других людей. Ему трудно представить, что кто-то, кроме него, может ощущать боль, печаль, страх. Подчас ребенок, причиняя себе или кому-то другому боль, стремится извлечь из этого какую-то пользу. Например, некоторые дети, склонные к истерическим проявлениям, бьются головой, даже наносят себе увечья — и этим преследуют конкретную цель: хотят обратить на себя внимание, получить какую-то выгоду и т. д.

У старших детей, эмоционально и социально более зрелых, такого рода поведение встречается все реже. Большинство детей, достигая определенного уровня развития, перестает стремиться к тому, чтобы причинять себе и другим боль — как физическую, так и психическую. Однако случается и так, что ребенок не «вырастает» из того состояния, которое психиатры называют детским мазохизмом. Для этих детей причинять боль другим, бить, нападать — способ получать удовлетворение и радость. Это дети злобные, язвительные, назойливые, агрессивные. В каждом коллективе, где они находятся, затевают ссоры, конфликты. В песочницу они идут не затем, чтобы строить, а прежде всего для того, чтобы разрушать то, что построили другие. В детском саду они не умеют дружно играть, мешают товарищам, толкаются, отнимают игрушки. В школе их мало интересует учеба, на уроках они скучают, зато во время перемен растрачивают всю свою энергию и находчивость: дергают, бьют других детей, что-то портят, пачкают.

Одной из важных причин агрессивного отношения детей к окружающим являются психические отклонения, выражающиеся в соответствующих изменениях характера. Однако психические отклонения, обусловливающие агрессивное поведение, проявляются у детей достаточно редко. Отклонения в поведении детей сигнализируют о том, что в системе воспитания что-то срабатывает неправильно.

Чрезмерная агрессивность и склонность причинять боль другим очень часто бывает проявлением страха. Агрессивность сопутствует страху и одновременно является противоядием страха. Агрессивность помогает ребенку избавиться от ощущения затравленности, зажатости. Он в бешенстве и отчаянии набрасывается на что-то или кого-то, и это ему приносит облегчение и позволяет ощущать себя победителем.

Причиной агрессивного поведения может быть также чувство обиды. Обиженный человек, особенно незрелый, имеет обыкновение переносить чувства неприязни и ненависти на всех окружающих его людей. Если ребенка часто унижают, если он незаслуженно ощущает себя неудачником, обиженным, возникает необходимость в самозащите, появляется агрессивность, очень часто — не только в моменты опасности, но и «профилактически», с целью предупреждения возможных неприятностей.

Агрессивные наклонности имеют, как правило, дети, которые любят быть лидерами. Чтобы завоевать власть, недостаточно получить признание мягких, уступчивых, надо также подчинить себе сильных, а это требует борьбы. Если потребность в лидерстве не подкрепляется авторитетом, который заставляет других добровольно уступать, признавать лидера, у того появляется агрессивность в поведении. Когда не хватает моральной силы, чаще всего применяют силу физическую.

Маковская И. Агрессивность: проявления, причины, предупреждение // Родина и школа. 1979. № 8 (Польша).

От агрессивного поведения следует отличать агрессивность как свойство личности. *Агрессивность — это склонность человека разрешать конфликтные ситуации с помощью агрессивного поведения.* Одни ученые считают, что агрессивность — это влечение, уровень которого задан человеку от рождения. Другие говорят о роли воспитания, научения путем подражания. Правы и те и другие. Агрессивность более выражена у лиц мужского пола, чем женского, что можно связать с преобладанием у первых мужского полового гормона. Известно, например, что прием

анаболиков (в состав которых входит этот гормон) увеличивает агрессивность. С другой стороны, показано, что в близком к первобытности племени, традиционно считающемся миролюбивым, агрессивность мужчин и женщин отсутствует.

Уровень агрессивности зависит от социального статуса школьников в классе и в компании. Наиболее высокий ее уровень наблюдается у лидеров и отвергаемых. В первом случае агрессивность поведения вызывается желанием защитить или укрепить свое лидерство, во втором — неудовлетворенностью своим положением, состоянием фрустрированности.

Общая агрессивность человека складывается из его различных частных особенностей: вспыльчивости, обидчивости, заносчивости, подозрительности, нетерпимости, неуступчивости, склонности к доминированию, мстительности, бескомпромиссности. У высокоагрессивных субъектов все эти свойства выражены сильнее, однако наибольший вклад в склонность к агрессивному поведению вносят вспыльчивость, обидчивость, мстительность. Играет роль и склонность человека к демонстративности, т. е. к желанию все время производить впечатление на других людей, привлекать к себе внимание. Очевидно, именно такая склонность приводит к легко возникающей обиде, к заносчивости.

ГЛАВА 14

Межличностные отношения

К. А. Абульханова-Славская (1981) пишет, что «психология общения вычленяет свой предмет тогда, когда рассматривает, как двое, вступая в контакт, создают нечто третье, что и представляет собой отношение между ними» (с. 225). Поэтому отрывать межличностные отношения от проблемы общения неразумно. Но, с другой стороны, рассматривать общение только как межличностные отношения, не учитывая самостоятельность коммуникационной составляющей, как это имеет место у Г. Гусева (1979): «На что направлена деятельность общения? На создание, поддержание, изменение или разрушение отношений между людьми. Следовательно, эти отношения и есть предмет общения» (с. 48), тоже не следует.

Рассмотрим, какие межличностные отношения могут иметь место в зависимости от тесноты общения и испытываемых чувств.

14.1. Отношения знакомства

Знакомство — это отношения между людьми, знающими друг друга (С. И. Ожегов). К этому надо добавить, что это самые поверхностные отношения из всех существующих. Это не простое узнавание человека («Я знаю, что он живет в моем подъезде»), а возникновение контакта между людьми, пусть и кратковременного. Знакомство связано со снятием чувства неловкости, бестактности при желании пообщаться, открывает «шлюз» для общения. Однако знакомство накладывает и ряд ограничений на процесс общения и выражения своего отношения к знакомому человеку.

Например, знакомство в городском транспорте, на пляже с лицом противоположного пола считается неприемлемым, так как имеет окраску установления легкомысленных связей. Отсюда даже при возникновении первого контакта его продолжение затруднительно. При этом вопрос, с которым можно обратиться к другому человеку, не оскорбив его, должен быть достаточно поверхностным и главное — безличным («Сегодня хорошая погода», «В метро такая духота!» и т. п.). Даже при самых благоприятных условиях для знакомства (экскурсии, совместный отдых) прямая оценка внешности может рассматриваться как легкий, а может быть, и оскорбительный флирт.

При легкой, неглубокой готовности познакомиться проще получить положительный отклик партнера. В то же время не все любят сразу признавать факт зна-

комства, так как часто оно бывает вынужденным или случайным, не обусловленным потребностью в поддержании контакта с данным человеком. Поддержание знакомства зависит от психологических особенностей людей: общительности, социального положения, застенчивости и т. д.

Отношения знакомства проявляются в акте опознания и приветствия как проявлении внимания. Закрепляясь, отношения знакомства перерастают в приятельские отношения.

14.2. Приятельские отношения. Симпатия и антипатия

Приятельские отношения возникают, когда знакомые ощущают межличностную привлекательность (симпатию).

Симпатия (от греч. *sympatheia* — влечение, внутреннее расположение) — это устойчивое положительное (одобрительное, хорошее) отношение к кому- или чему-нибудь (другим людям, их группам, социальным явлениям), проявляющееся в приветливости, доброжелательности, восхищении, побуждающее к общению, оказанию внимания, помощи (альтруизму).

Условием возникновения симпатии является территориальная близость. Она создает доступность контактов с другим человеком. А это позволяет людям находить друг в друге то, что им нравится, что их роднит, оказывать друг другу знаки внимания.

Причины возникновения симпатии могут быть осознанными и малоосознанными. К первым относятся общность взглядов, идей, ценностей, интересов, нравственных идеалов. Ко вторым — внешняя привлекательность, черты характера, манера поведения и т. п. Не случайно, по определению А. Г. Ковалева (1970), симпатия — это малоосознанное отношение или влечение одного человека к другому.

Явление симпатии привлекло к себе внимание еще древнегреческих философов, в частности стоиков, которые трактовали ее как духовную объективную общность всех вещей, в силу которой люди сочувствуют друг другу. Однако на протяжении многих столетий симпатия по существу рассматривалась как эмпатия. Отголоски такого взгляда на симпатию, ее смешение с эмпатией можно встретить и сейчас. Например, в словаре социально-психологических понятий «Коллектив, личность, общение» (1987) говорится, что близкой симпатии выступает эмпатия и что «...иногда симпатия ведет к альтруистической помощи, а иногда, напротив, может обусловливать избегание другого человека как источника тревожащих и потому негативных эмоций. Мы можем уклоняться от встречи с определенными людьми, поскольку даже один их вид печалит нас» (с. 96). Ясно, что речь идет о проявлении эмпатии, а не симпатии. Скорее в случае избегания человека надо говорить об антипатии к нему, но и она вовсе не обязательна в описываемом случае.

Определяя природу симпатии и антипатии, американский социолог Дж. Морено (1958) выдвинул гипотезу, что источники симпатии и антипатии носят врожденный характер и являются результатом *tele* — таинственной способности притягивать к себе людей или отталкивать их. Люди, обладающие *tele*, занимают в группах,

к которым принадлежат, высокий социальный статус. Таким образом, согласно представлениям Дж. Морено, определенные люди обладают социальной одаренностью, которая спонтанно вложена в человека свыше и проявляется в виде потока особых частиц эмоциональной энергии *tele*, излучаемых этим человеком.

Эта гипотеза подверглась справедливой критике со стороны многих психологов, особенно отечественных, отмечавших, что главным определяющим симпатию или антипатию фактором является поведение человека в процессе взаимодействия с другими людьми, его нравственные и моральные качества, его идейные убеждения. В этих взглядах тоже есть известный перехлест. Ф. Ларошфуко справедливо отмечал, что «иные люди отталкивают, невзирая на все их достоинства, а другие привлекают при всех их недостатках» (1971, с. 162). Феномен привлекательности, притягательности для объяснения природы симпатии используется и в настоящее время, но вместо *tele* Дж. Морено используется другое понятие — *аттракция*.

Английское слово *attraction* переводится как «привлекательность», «притяжение», «влечение». В психологии этим термином обозначают процесс и результат формирования положительного эмоционального отношения (Г. М. Андреева, 2006). Аттракция — это наличие чувства, отношения к другому человеку и его оценка. Спецификой симпатии и антипатии является то, что они никем специально не устанавливаются, а складываются спонтанно в силу ряда причин психологического характера.

Одной из таких причин является ассоциация одного человека с другим («ассоциативная симпатия или антипатия»): мы испытываем симпатию к тому, кто похож на симпатичного и приветливого человека, которого мы уже знаем и с которым неоднократно общались, получая от этого удовлетворение, и наоборот, у нас возникает антипатия к человеку, который похож на нашего врага.

Хотя уже в раннем возрасте дети быстро и уверенно определяют свои предпочтения, до сих пор не ясны причины, по которым они симпатизируют одним взрослым и сторонятся других (*Stevenson*, 1965).

Поскольку механизм возникновения симпатии во многом остается загадочным, это создает большие трудности для педагогов в воспитании детей и формировании положительного социального климата в детских группах. Как отмечает А. А. Рояк (1974), если дети не любят дошкольника, воспитателю очень трудно разобраться в причинах его непопулярности и порой просто не под силу создать расположение к нему других детей. Понять механизмы формирования симпатии в некоторой степени помогает выявление факторов, способствующих аттракции. По Л. Я. Гозману (1987), ими являются:

- свойства объекта аттракции;
- свойства субъекта аттракции;
- соотношение свойств объекта и субъекта аттракции;
- особенности взаимодействия;
- особенности ситуации общения;
- культурный и социальный контекст;
- время (динамика развития отношений во времени).

Таким образом, возникновение и развитие аттракции, а с ней и симпатии, зависит от особенностей как объекта симпатии (его привлекательности), так и симпатизирующего субъекта (его склонностей, предпочтений), и определяется конкретными социальными условиями.

Когда после напряженной трудовой недели мы отдыхаем возле камина, наслаждаясь вкусной едой, напитками и музыкой, то, скорее всего, будем испытывать добрые чувства к тем, кто в этот момент находится рядом с нами. Значительно меньше шансов на то, что мы проникнемся симпатией к человеку, с которым столкнулись в тот момент, когда нас мучила мигрень.

Экспериментально этот принцип «ассоциативной симпатии» был проверен Павлом Левицки (*Lewicki*, 1985). Когда... студентам показали фотографии двух женщин и попросили сказать, какая кажется им более дружелюбной, их мнения разделились примерно поровну. В другой группе испытуемых, где эти же фотографии были показаны после того, как они пообщались с симпатичным и приветливым экспериментатором, которая была похожа на женщину на фотографии, в ее пользу было отдано в 6 раз больше голосов. Во время следующего опыта экспериментатор вела себя недружелюбно по отношению к половине испытуемых. Когда в дальнейшем им понадобилось отдать свои анкеты одной из двух женщин, практически все постарались избежать общения с той из них, которая была похожа на экспериментатора. (Возможно, вы и сами вспомните случай из своей жизни, когда вы хорошо или плохо реагировали на человека только потому, что он напомнил вам кого-то.)

Факт существования этого феномена — ассоциативной симпатии или антипатии — подтверждается и другими экспериментами. Согласно результатам одного из них, студенты колледжа более позитивно оценивали незнакомых им людей, если процедуру проводили в уютной комнате, чем если ее проводили в жарком и душном помещении (*Griffitt*, 1970). Аналогичные результаты получены и при оценке людей, сфотографированных в изысканных, обставленных роскошной мебелью и освещенных мягким светом гостиных и в убогих, грязных и тесных комнатушках (*Maslow*, *Mintz*, 1956). И в этом случае, так же как и в первом, позитивные чувства, вызванные элегантной обстановкой, оказались перенесенными на оцениваемых людей. Уильям Уолстер извлек из этих исследований весьма полезный вывод: «Романтические ужины, походы в театр, вечера, которые пары проводят дома вдвоем, и совместный отдых никогда не утрачивают своей значимости... Если вы хотите сохранить свои отношения, важно, чтобы у обоих они продолжали ассоциироваться с приятными вещами» (*Walster*, 1978).

Майерс Д., 2004, с. 529–530.

В зарубежной социальной психологии, отмечает В. П. Трусов (1984), многократно обнаруживалась предсказательная функция эмоциональных показателей (симпатии — антипатии) при изучении политических предпочтений, так как они менее подвержены влиянию «семантических фильтров» по сравнению с когнитивными и поведенческими показателями. Наиболее точные совпадения с результатами реального голосования за того или иного кандидата давали эмоциональные оценки кандидата.

Сплоченность. Межличностные отношения в группе влияют на сплоченность группы. С другой стороны, по сплоченности можно судить о межличностных отношениях в группе. По данным В. Н. Васильевой и Н. А. Васильева (1979), в млад-

ших классах сплоченность девочек выше, чем мальчиков, однако с 5-го класса мальчики становятся более сплоченными, чем девочки (табл. 14.1). Бóльшая сплоченность мужчин по сравнению с женщинами подтвердилась и в студенческих учебных группах: в мужских группах коэффициент сплоченности был в пределах 0,28–0,53, а в женских — 0,08–0,11.

Таблица 14.1. Сплоченность лиц мужского и женского пола различного возраста

Классы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Мужчины	0,04	0,01	0,17	0,16	0,64	0,70	0,91	0,05	0,80	0,89
Женщины	0,29	0,40	0,23	0,43	0,58	0,29	0,39	–0,04	0,70	0,31

Эти данные свидетельствуют о том, что девочки, придя в школу, быстрее устанавливают положительные контакты друг с другом, чем мальчики, но эти контакты у них менее прочные и легко разрушаются в средних и старших классах. Отсутствие контактов между мальчиками и девочками приводит к тому, что общая сплоченность в 1–8 классах практически была нулевой (от –0,09 до 0,16) и только в 9–10 классах выросла до 0,27–0,59.

По данным В. А. Гончарова (2001), число «изгоев» среди школьников 7–8 классов значительно выше у девочек, хотя часто они не осознают своего положения в классе. Девочки отвергаются из-за особенностей темперамента или интеллекта, а мальчики — из-за особенностей характера. Число школьников, получивших большое число положительных выборов, больше у мальчиков (41–54%), чем у девочек (37–42%), что подтверждает бóльшую сплоченность среди мальчиков, чем среди девочек.

Как отмечает Я. Л. Коломинский (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999), чаще всего представителей противоположного пола выбирают те ученики младших и средних классов, которые занимают неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений. Так, если «звезды» выбирали представителей противоположного пола в 30%, то отвергаемые — в 75%.

По данным зарубежных авторов, отношения между мужчинами характеризуются большей конфликтностью и соревновательностью (*E. Aries*, *E. Johnson*, 1983; *R. Auckett et al.*, 1988; *K. Farr*, 1988). Конфликтные отношения между собой мальчики выясняют посредством силы, отвергая более слабого. Конфликтные ситуации между девочками решаются на эмоциональном уровне, в спорах, бойкотировании. Они чаще «наговаривают» друг на друга.

14.3. Привязанность и дружба

Привязанность — это чувство близости, основанное на симпатии к кому-нибудь, взаимное влечение друг к другу. Вследствие этого такие люди предпочитают общение между собой контактам с другими людьми.

Дж. Боулби полагает, что привязанность как таковая существует как у детей, так и у взрослых. При этом выделяют три вида (стиля) привязанности: прочная

(присуща 55% людей), с уклонением от общения (у 25% людей) и тревожно-двойственная (у 20% людей) (*Hazan*, *Shaver,* 1994).

Выделяют также личную (непосредственную) и транзитивную (опосредствованную) привязанность, надежную и ненадежную, которая, в свою очередь, проявляется по амбивалетно-сопротивляющемуся, дезорганизованному и избегающему типу.

Личная привязанность — это предрасположение человека к кому-либо, преданность, желание постоянно находиться рядом с ним, разделять его радости и печали, во всем ему помогать, готовность жертвовать собой ради него. *Транзитивная* привязанность — это привязанность к тому человеку, к которому, в свою очередь, привязан тот, к кому стремится или кому симпатизирует данный человек. Например, я симпатизирую Иванову. Иванов привязан к Петрову. Вследствие этого и я испытываю привязанность к Петрову.

Надежная привязанность характеризуется постоянным получением от другого человека поддержки, помощи и утешения. *Ненадежная* привязанность характеризуется отсутствием ярко выраженных положительных признаков привязанности.

Ненадежная привязанность по амбивалетно-сопротивляющемуся типу возникает при недоверии к другому человеку или нежелании быть зависимым от него и проявляется в том, что человек в случае дистресса ищет близости с заботящимся о нем человеком, но при этом сопротивляется оказанию поддержки и утешению со стороны этого человека. Оба человека, привязанные друг к другу, одновременно и стремятся, и опасаются близких взаимоотношений.

Ненадежная привязанность по избегающему типу возникает при стремлении к самостоятельности или при обиде на человека, к которому привязан, и проявляется в сознательном избегании этого человека.

Ненадежная привязанность по дезорганизованному типу обнаруживает себя при страхе и неуверенности человека и представляет собой сочетание избегающего и амбивалетно-сопротивляющегося типов. Этот тип привязанности отличает отсутствие каких-либо стабильных отношений между двумя привязанными друг к другу людьми.

Особый вид представляет из себя детская привязанность. Подробно об этом феномене у детей речь пойдет в разделе 19.6.

Избирательные привязанности находят свое наиболее яркое воплощение в феномене **дружбы**. Ж.-Ж. Руссо писал, что «первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, — это не любовь, а дружба». К. К. Платонов рассматривает дружбу как сложное моральное чувство, в структуру которого входят: потребность в общении с объектом дружбы, усиленная привычкой, вызывающей эмоцию удовлетворения при общении; воспоминания о совместной с ним деятельности и ее результатах; совместные переживания, бывшие, существующие и возможные; эмоциональная память; чувство долга; страх потери; высокая (обычно идеализированная) его оценка.

Для дружбы ключевыми моментами являются высокая степень избирательности и относительно длительное существование отношений во времени (Н. Н. Обозов, 1997). Отмечают также следующие элементы дружбы: равенство, взаимо-

помощь, удовольствие, доверие, принятие, спонтанность, уважение, понимание и интимность (*Davis*, *Todd*, 1982).

Если оба партнера в отношениях друг с другом вольно или невольно преследуют лишь каждый свои цели, их дружба не может быть долговечной. Именно поэтому наше общество учит нас взаимовыгодному обмену, который Элайн Хатфилд, Уильям Уолстер и Эллен Бершайд назвали принципом **справедливости**: вознаграждение, которое вы и ваш партнер получаете от ваших отношений, должно быть пропорционально тому, что каждый из вас вкладывает в них (*Hatfield*, *Walster*, *Berscheid*, 1978). Если двое получают равные вознаграждения, значит, их вклады в отношения тоже должны быть равными, иначе одному или другому это покажется несправедливым. Если оба чувствуют, что их вознаграждения соответствуют их «активам» и усилиям, которые они прилагают, оба воспринимают ситуацию как справедливую.

...Не будет ли цинизмом полагать, что корни любви и дружбы лежат во взаимовыгодном обмене услугами? Разве не бывает так, что мы помогаем любимому человеку, не ожидая никакой ответной благодарности? Именно так и бывает: людей, состоящих в длительных отношениях на равных, не волнует сиюминутное соответствие. Маргарет Кларк и Джадсон Миллс утверждают, что люди даже стараются избегать какого бы то ни было подсчета взаимных услуг (*Clark*, *Mills*, 1984, 1986). Помогая близкому другу, мы не рассчитываем на немедленное вознаграждение. Если нас приглашают на обед, мы не спешим с ответным приглашением, чтобы не создалось впечатления, будто мы всего лишь «отдаем социальный долг». Настоящие друзья «кожей чувствуют» потребности друг друга даже тогда, когда «оплата» в принципе невозможна (*Ckark et al.*, 1986, 1989). Когда друзья понимают, что каждый из них готов пожертвовать ради другого собственными интересами, их взаимное доверие возрастает (*Wieselquist et al.*, 1999). Одним из признаков того, что приятель превращается в близкого друга, является то, что он разделяет твои заботы даже в том случае, когда от него этого не ожидают (*Miller et al.*, 1989).

Людей больше удовлетворяют те отношения, которые они считают равноправными (*Fletcher et al.*, 1987; *Hatfield et al.*, 1985; *Van Yperen*, *Buunk*, 1990). Воспринимающие свои отношения как *не*равноправные испытывают дискомфорт: если человеку кажется, что он совершил выгодную для себя сделку, он испытывает чувство вины, если же он чувствует, что «просчитался», – испытывает постоянное раздражение.

Майерс Д., 2004, с. 541–543.

Дружба начинается со знакомства, товарищества или приятельства. Когда взаимоотношения становятся более стабильными, глубокими, интимными, они перерастают в дружбу. С другой стороны, при дружбе интимность не достигает того уровня, как при любви. Кроме того, дружба более рассудочна и ритуально определяется определенными правилами поведения в отношении друг друга. Темы общения выбираются такие, которые интересны и значимы для каждого из друзей. В межличностном общении друзья проявляют особую деликатность, чтобы не обидеть друг друга.

Чтобы дружить, надо созреть нравственно и интеллектуально. Поэтому появляется дружба в раннем юношеском возрасте, когда у молодого человека возникают первые проблемы и вопросы сугубо личного характера, в которых он не может

самостоятельно разобраться. У взрослых дружеские отношения могут возникнуть с коллегами по работе, имеющими сходные профессиональные интересы и цели.

М. Аргайл (1990) отмечает, что дружба в иерархии ценностей человека занимает более высокое место, чем работа и отдых, но уступает браку или семейной жизни. Правда, в разных возрастных группах это соотношение может меняться. Она важнее всего для молодежи, с подросткового возраста до вступления в брак. Дружба снова становится высокозначимой в пожилом возрасте, когда люди выходят на пенсию или теряют близких людей. В промежутке между этими возрастами дружба по значимости уступает работе и семье.

Причины дружбы. М. Аргайл отмечает три причины, по которым устанавливаются дружеские отношения:

1) нужда в материальной помощи и информации, хотя друзья обеспечивают ее в меньшей степени, чем семья или сослуживцы;
2) нужда в социальной поддержке в форме совета, сочувствия, доверительного общения (для некоторых замужних женщин друзья в этом отношении более важны, чем мужья);
3) совместные занятия, общие игры, общность интересов.

И. С. Кон (1987) в качестве таких причин называет: *потребности* субъекта, побуждающие его выбирать того или иного партнера; *свойства партнера*, стимулирующие интерес или симпатию к нему; *особенности процесса взаимодействия*, благоприятствующие возникновению и развитию парных отношений; *объективные условия* такого взаимодействия (например, принадлежность к общему кругу общения, групповая солидарность).

Согласно данным М. Аргайла, женщины имеют более тесные дружеские взаимоотношения, чем мужчины, они более склонны к самораскрытию и ведут более интимные разговоры. Мужчины более склонны к совместной деятельности и совместным играм с друзьями.

Критерии выбора друзей. Во многих работах обсуждается вопрос: по каким признакам (по сходству или по различию) выбираются друзья. И. С. Кон (1987) считает, что, прежде чем решать этот вопрос, нужно уточнить ряд обстоятельств.

Во-первых, о каком классе сходств идет речь (пол, возраст, темперамент и т. д.). Во-вторых, степень предполагаемого сходства (полное или ограниченное). В-третьих, значение и смысл данного сходства для самой личности. В-четвертых, объем, широта диапазона сходств. Сходство друзей может ограничиться одной какой-либо характеристикой, а может проявиться по многим. Определение сходства или несходства во многом зависит также от того, каким представляет человек самого себя и друзей и какие они есть на самом деле.

Многочисленные социально-психологические исследования показывают, что ориентация на сходство в социальных установках явно преобладает над ориентацией на дополнительность. Подавляющее большинство людей предпочитает дружить с людьми своего возраста, пола, социального положения, образования и т. д. Желательно также сходство основных ценностей, интересов. Правда, когда речь идет не о социальных установках и демографических признаках, получаемые результаты не так однозначны.

К. Изард при сравнении психологических черт 30 дружеских пар и случайно выбранных пар обнаружил, что среди первых сходство значительно большее. Н. Н. Обозов (1979) тоже обнаружил, что чаще дружат люди, сходные по характеристикам личности. Однако Т. Б. Карцева (1981), изучив пары друзей и недругов, выявила, что в них соединяются и по принципу сходства, и по принципу контраста. Более половины друзей оказались людьми довольно замкнутыми, примерно половина из них обладала одинаковым уровнем интеллекта, а другая половина — разным; чуть больше половины друзей показали разный уровень доминантности и «озабоченности — беспечности». Обнаружилось, что два рассудительных, осторожных, благоразумных или же робких, нерешительных человека редко бывают друзьями.

Дружат часто совершенно непохожие по психическому складу люди. Открытый и импульсивный человек может выбрать себе в друзья замкнутого и сдержанного человека. Отношения между такими друзьями дают каждому из них максимальную возможность для самовыражения при минимальном соперничестве; в то же время вместе они составляют пару, обладающую бóльшим разнообразием черт личности, чем каждый в отдельности (*Hartup*, 1970). Однако друзья редко бывают полной противоположностью друг другу. Для дружеских пар, существующих долгое время, обычно характерно наличие общих ценностей, взглядов, надежд и мнений как относительно друг друга, так и в отношении других людей.

Показателен в этом плане эксперимент, который проделал американский социальный психолог Т. Ньюком (*Newcomb*, 1961). Он расселял студентов-первокурсников по комнатам в разных сочетаниях по принципу сходства или несходства имевшихся у них социальных установок, а затем изучал динамику их взаимоотношений. Оказалось, что на ранних стадиях знакомства аттракция больше зависит от пространственной близости, чем от сходства установок. В дальнейшем, однако, фактор сходства установок стал сильнее влияния соседства.

Заканчивая рассмотрение вопроса о сходстве и различии друзей, приведу данные исследования Д. Кендела (*Kandel*, 1978), обследовавшего 1800 дружеских пар американских старшеклассников. Оказалось, что друзья очень похожи по своим социально-демографических характеристикам (социальное происхождение, пол, раса, возраст), значительное сходство было по некоторым аспектам поведения (особенно делинквентного), по интересам и степени участия в групповой жизни сверстников. По психологическим же особенностям (оценке своих личных качеств и отношений с родителями) сходство между друзьями было значительно меньшим.

Возникновению дружбы способствует территориальная близость людей, создающая условия для частой пересекаемости путей двух людей. Это облегчает возникновение контактов, постоянное попадание людей в поле нашего зрения и возникновение в результате этого симпатии. Как показывают эксперименты, мы предрасположены больше любить того или испытывать симпатию к тому, кого (или что) чаще видим. Правда, все имеет предел, и частые встречи тоже. Симпатия возникает в том случае, если другой человек появляется в поле нашего зрения с умеренной частотой.

> Эффект «простого попадания в поле зрения» влияет и на то, как мы оцениваем других: нам нравятся знакомые люди (*Swap*, 1977). Даже самих себя мы больше любим тогда, когда мы такие, какими привыкли видеть себя. Теодор Мита, Маршалл Дермер и Джеффри Найт (*Mita*, *Dermer*, *Knight*, 1977) провели эксперимент, вызывающий восхищение. Они сфотографировали студенток... и затем показывали каждой из них ее реальную фотографию и фотографию, сделанную с изображения этой фотографии в зеркале. Когда они спрашивали испытуемых, которой из двух фотографий они отдают предпочтение, большинство выбрали снимок, сделанный с помощью зеркала, т. е. то изображение своего лица, которое они привыкли видеть в зеркале... Когда же обе фотографии показывали близким друзьям испытуемых, они выбирали «настоящий» снимок — то изображение, которое они привыкли видеть.
>
> *Майерс Д.*, 2004, с. 504.

Правила поведения друзей. М. Аргайл и М. Хендерсон (*Argyle*, *Henderson*, 1984) путем опроса установили общие правила поведения, которые считаются наиболее важными для продолжения дружеских отношений и несоблюдение которых приводит к их разрыву. Из 27 правил дружбы они выделили 13 наиболее важных и распределили их на четыре группы.

Обмен:

- делиться новостями о своих успехах;
- выказывать эмоциональную поддержку;
- добровольно помогать в случае нужды;
- стараться, чтобы другу было приятно в твоем обществе;
- возвращать долги и оказанные услуги*.

Интимность:

- уверенность в другом и доверие к нему.

Отношение к третьим лицам:

- защищать друга в его отсутствие;
- быть терпимым к остальным его друзьям*;
- не критиковать друга публично**;
- сохранять доверенные тайны**;
- не ревновать и не критиковать прочие личные отношения другого**.

Координация:

- не быть назойливым, не поучать*;
- уважать внутренний мир и автономию друга**.

Самые важные те шесть правил, которые не отмечены звездочками. Правила, отмеченные одной звездочкой, важны для обычных уровней дружбы, но при особенно тесных отношениях могут быть нарушены: близкие друзья не считаются

одолжениями, прощают нетерпимость к общим знакомым и даже некоторую назойливость. Правила, отмеченные двумя звездочками, тоже считаются важными и их нарушение может привести к прекращению дружбы, однако оценка глубины дружеских отношений от них не зависит. Они не являются специфичными только для дружбы, а присутствуют и в других личных отношениях.

Все эти правила можно свести к более обобщенным, а именно к *справедливости*, *равноправию*, *уважению*, *умению понять друг друга*, *готовности всегда прийти на помощь*, *доверию* и *преданности, самораскрытию*. Нарушение одного из этих правил ведет к разрушению дружеских отношений.

В одном из исследований было показано, что состояние здоровья тех людей, которые являются одинокими или не имеют друзей, как правило, хуже, чем состояние здоровья людей, сохранивших дружеские связи с окружающими людьми. Тот, кто несет свои горе и болезнь в одиночестве, имеет больше проблем со здоровьем, чем те, у кого есть возможность выговориться, излить свою душу, поделиться переживаниями с другом. Давно замечено, что в условиях так называемых индивидуалистических культур, к которым, например, принадлежит современная американская культура, растет число психогенных заболеваний по сравнению с коллективистическими культурами, где люди больше заботятся друг о друге и в большей степени несут ответственность друг за друга. Более тесные социальные связи между людьми в культурах, построенных на коллективистической основе, — такой традиционно является российская культура... — обеспечивают людям поддержку и защиту со стороны общества, в частности защиту от одиночества и отчуждения.

Немов Р. С., *Алтунина И. Р.*, 2008, с. 95–96.

Доверие друг к другу, понимание друг друга и принятие друг друга такими, какими партнеры по общению являются, приводят к их *самораскрытию* (С. Джурард), так как каждый из них уверен, что такое раскрытие не приведет к потере привязанности другого. По мере самораскрытия партнеры все больше узнают друг друга.

Откровенность людей зависит от их состояния (когда человек чем-то расстроен, он более склонен к откровенности — *Stiles et al.*, 1992), от того, намерен ли человек продолжить отношения и в будущем (*Shaffer et al.*, 1996), от того, насколько откровенен с ним собеседник (*эффект взаимности самораскрытия* — *Berg*, 1987; *Miller*, 1990), демонстрируются ли прочные стили привязанности. Однако партнеры приближаются к доверительным отношениям постепенно, шаг за шагом рассказывая о себе.

Некоторые люди — особенно женщины — обладают редким даром «исповедников»: они располагают к откровенности даже тех, кто обычно не очень склонен «впускать посторонних в свою душу» (*Miller et al.*, 1983; *Pegalis et al.*, 1994; *Shaffer et al.*, 1996). Как правило, такие люди умеют слушать собеседников. Во время разговора они — само внимание и всем своим видом дают понять, что получают от него удовольствие (*Purvis et al.*, 1984). Они могут также

время от времени произносить определенные фразы, демонстрируя тем самым говорящему, что поддерживают его. Таких людей психолог Карл Роджерс (*Rogers*, 1980) назвал «развивающими слушателями»: они отзывчивы и неравнодушны, умеют сопереживать другим, искренни в выражении своих собственных чувств и способны понять чувства других.

Майерс Д., 2004, с. 544–545.

Детская дружба. Канадские психологи Б. Байджелоу и Д. Ла Гайпа (цит. по: Кон, 1987), изучая детей от 6 до 14 лет, выявили, что дружба с точки зрения нормативных ожиданий проходит три стадии развития:

1) ситуативные отношения в связи с общей деятельностью, территориальной близостью, взаимной оценкой;
2) договорный характер отношений — неукоснительное соблюдение правил дружбы и высокие требования к характеру друга;
3) «внутренне-психологическая» стадия — первостепенное значение приобретают личностные черты: верность, искренность, способность к интимности.

Р. А. Смирнова (1981) составила сводку тех особенностей, которые психологи указывают в качестве основы дружеских привязанностей между детьми разного возраста (табл. 14.2).

Таблица 14.2. Особенности ребенка, обеспечивающие привязанность к нему ровесников

Возраст	Качества ребенка	Автор, год
3–7 лет	Эмоционально-волевые качества, уравновешенность	Я. Л. Коломинский, 1976 Н. И. Белкин, 1974
	Интеллектуальные качества	Я. Л. Коломинский, 1976, В. Хартан, 1967
	Внешняя привлекательность	Т. А. Репина, 1978
	Приветливость, учет интересов товарища, намерений партнеров	Т. В. Антонова, 1975
	Умение организовать игру, учиться, трудиться	В. Н. Лозоцева, 1977, Т. А. Репина, 1978 и др.
3–15 лет	Нравственные качества: чуткость, отзывчивость, справедливость и др.	Л. В. Артемова, 1970, В. Н. Лозоцева, 1977, Т. А. Репина, 1975 и др.
	Дружелюбие	В. Хартан, 1967
5–15 лет	Внимание к сверстнику	М. Колдуэлл, 1970, Ч. Уорт, В. Хартан, 1967

Из таблицы следует, что главными факторами являются личностные особенности детей, характеризующие стиль общения, и особенности поведения в совместной деятельности.

По данным С. П. Тищенко (1970), пятиклассники в абсолютном большинстве случаев хотели бы дружить с популярными учащимися; в восьмых классах этот фактор выбора друзей проявился только у 20% школьников. В настоящее время при дружбе ребят стал играть важную роль фактор национальной принадлежности. По данным Д. И. Фельдштейна (1993), 69% 6–7-летних детей, выбирая товарища, на первое место ставят этот фактор. У подростков этот процент еще выше — 84%.

У маленьких детей дружба носит неустойчивый, ситуативный характер. Она может прекратиться из-за пустяка, так как они не умеют мириться с частными недостатками своих друзей.

Р. и А. Селман (*Selman*, *Selman*, 1979) показали возрастные различия в представлениях детей о друге. Для ребенка 3–7 лет друг — это наличный партнер по игре. В возрасте 4–9 лет друг — это тот, кто что-то делает для ребенка. В возрасте 6–12 лет дети понимают дружбу как взаимовыгодную кооперацию. В 9–15 лет на первое место выходит потребность в сопереживании, в том, чтобы можно было поделиться с другом сокровенным. Подростки старше 12 лет понимают дружбу как автономную взаимозависимость: друзьям позволено устанавливать независимые отношения с третьими лицами.

Первая влюбленность не только не ослабляет потребность в друге, но часто усиливает ее из-за потребности делиться с ним своими переживаниями. Но как только появляется взаимная любовь с ее психологической и физической интимностью, она перестает обсуждаться с друзьями до тех пор, пока в любовных отношениях не возникнут какие-то трудности.

Особенности дружбы сельских ребят. Интересные сведения о специфике дружбы между сельскими ребятами приводит на основании собственного исследования И. С. Кон. У сельских юношей реже встречается «*парная*» дружба и чаще — *экстенсивная,* объединяющая свыше пяти друзей. У сельских школьников значительно больше развиты межклассные контакты, встречи друзей чаще происходят в общественных местах. Они реже ощущают дефицит дружеского общения. У них меньше выражен «мотив понимания» в качестве причины дружбы.

Желающие подробнее узнать о чувстве дружбы и сопутствующем ему поведении могут обратиться к книге И. С. Кона (1987).

14.4. Любовь

Если опросить людей, какие чувства, имеющиеся у них, они могут назвать, то в первую очередь будет названо чувство любви. Философы, психологи, физиологи посвятили ей много страниц в своих работах.

> В любви особенно восхитительны паузы. Как будто в эти минуты накапливается нежность, прорывающаяся потом сладостными излияниями.
>
> *В. Гюго*

Слово «любовь», как и многие другие слова (например, «чувство»), используется очень широко и не всегда в одном и том же смысле. Б. Марстейн (*Murstein*,

1986) пишет в связи с этим, что любовь представляет некую Австро-Венгерскую империю, где под одной шапкой собрано множество достаточно трудно совместимых когнитивных, эмоциональных и поведенческих явлений. Понятие «любовь» рассматривает как собирательное для множества разных явлений во взаимоотношениях между людьми и Келли (*Kelley*, 1983).

Э. Фромм (1990) пишет, что «вряд ли какое-нибудь слово окружено такой двусмысленностью и путаницей, как слово "любовь". Его используют для обозначения почти каждого чувства, не сопряженного с ненавистью и отвращением. Оно включает все: от любви к мороженому до любви к симфонии, от легкой симпатии до самого глубокого чувства близости. Люди чувствуют себя любящими, если они "увлечены" кем-то. Они также называют любовью свою зависимость и свое собственничество. Они в самом деле считают, что нет ничего легче, чем любить, трудность лишь в том, чтоб найти достойный предмет, а неудачу в обретении счастья и любви они приписывают своему невезению в выборе достойного партнера. Но вопреки всей этой путанице и принятию желаемого за должное любовь представляет собой весьма специфическое чувство; и хотя каждое человеческое существо обладает способностью любить, осуществление ее — одна их труднейших задач. Подлинная любовь коренится в плодотворности, и поэтому, собственно, может быть названа "плодотворной любовью". Сущность ее одна и та же, будь это любовь матери к ребенку, любовь к людям или эротическая любовь между двумя индивидами... Это — забота, ответственность, уважение и знание».

Забота и ответственность означают, что любовь — это деятельность, а не страсть, кого-то обуявшая, и не аффект, кого-то «захвативший» (1990, с. 82–83).

Акцентирование внимания в любви на заботе и ответственности необходимы Э. Фромму для того, чтобы обосновать любовь ко всему человечеству и конкретно к каждому человеку, поскольку испытывать страсть ко всем или эмоции по поводу каждого человека нереально. Не случайно любовь к конкретному человеку, по Фромму, должна реализовываться через любовь к людям (человечеству). В противном случае, как он считает, любовь становится поверхностной и случайной, остается чем-то мелким.

Полностью соглашаясь с тем, что слово «любовь» в обыденном понимании подчас теряет конкретное содержание (Ф. Ларошфуко, например, хорошо заметил, что «у большинства людей любовь к справедливости — это просто боязнь подвергнуться несправедливости» (1971, с. 156)) и что любовь — не аффект (если его понимать как эмоцию), трудно признать правоту Фромма относительно того, что любовь — это деятельность, проявляемая лишь в заботе, ответственности (я бы добавил к ним и такие поведенческие проявления, как нежность, ласку). Все это следствие любви, ее проявление, а не ее сущность. Сущностью же остается чувство, т. е. эмоционально-установочное отношение к кому-либо.

В любви главное — привычка.

В. Гюго

К. Изард пишет: «...Существует несколько разновидностей любви, однако меня не покидает ощущение, что все они имеют нечто общее в своей основе, нечто, благодаря чему каждая из них важна и значима для человека, нечто, что проходит

красной нитью через все типы любви...» (2000, с. 411). Я полагаю, что одним из главных признаков этого чувства, «красной нитью» проходящего по всем видам любви, судя по данным ряда авторов (*Bowlby*, 1973; *Ainswort*, 1973; *Hazan*, *Shaver*, 1997), являются *сердечность* (*warmth*) и *привязанность* (*attachment*) к объекту любви. Сердечность проявляется в объятиях, поцелуях, ласкании, а привязанность — в устойчивой потребности в общении с данным человеком, в близости с ним. Хотя эти два параметра любви (присущие в какой-то степени и дружбе, и особенно влюбленности) взаимосвязаны, в то же время они функционируют автономно, что связано с наличием для каждого из них различных нейрофизиологических систем.

Очевидно, что быть привязанным ко всем людям невозможно, поэтому *любовь — это интимная привязанность, обладающая большой силой*, настолько большой, что утрата объекта этой привязанности кажется человеку невосполнимой, а его существование после этой утраты — бессмысленным. С этой точки зрения «любовь» учителя к учащимся, врача к больным — это в большинстве случаев не более чем декларируемая абстракция, отражающая проявление интереса, эмпатии, уважения личности, но не привязанности. Ведь привязанность — это чувство *близости*, основанное на преданности, симпатии к кому- или чему-нибудь (С. И. Ожегов, 1975).

Типы привязанности влияют на длительность взаимоотношений партнеров: при безопасном типе отношения продолжаются почти в два раза дольше (10,02 года), чем при избегающем (5,97 года) и амбивалентно-тревожно-амбивалентном (4,86 года) типах (*Shaver et al.*, 1988).

Имеются и другие крайние взгляды на любовь. П. В. Симонов (1962), правильно утверждая, что любовь — это не эмоция и что в зависимости от обстоятельств она порождает разные эмоции, без всяких серьезных оснований свел ее к потребности. «Любовь — это разновидность потребности, потребности очень сложной, сформированной влияниями социальной среды, этикой и мировоззрениями данного общества», — пишет он (с. 10). Не относя любовь к чувствам, своим утверждением, что «любовь неправомерно относить к разряду эмоций» (там же), он дает основание полагать об исключении им этого чувства вообще из эмоциональной сферы человека. Конечно, в чувстве любви, особенно в ее острой стадии — влюбленности, присутствует влечение, которое является разновидностью потребности, но сводить любовь только к последней — значит сильно упростить этот феномен.

Часто задают вопрос: может ли быть любовь без влюбленности и правда ли, что «стерпится — слюбится»? Читатель, возможно, может вспомнить случаи, когда по мере узнавания человека он начинал казаться более привлекательным и что с течением времени его физическое несовершенство становилось менее заметным. Это наблюдение подтверждается и в ряде исследований. А. Гросс и К. Крофтон (*Gross*, *Crofton*, 1977) показывали студентам фотографии людей после того, как зачитывали им их лестные и нелестные характеристики. Человек, представленный как сердечный, склонный к помощи и сочувствию, воспринимался студентами и как более привлекательный. Люди, с которыми у нас есть нечто общее, тоже кажутся нам более привлекательными (*Beaman*, *Klentz*, 1983).

Виды любви по отношению к ее объекту

Выделяют несколько разновидностей любви. Э. Фромм, К. Изард и другие говорят о любви родителей к своим детям (родительская, материнская и отцовская любовь), детей к своим родителям (сыновняя, дочерняя), между братьями и сестрами (сиблинговая любовь), между мужчиной и женщиной (романтическая любовь), ко всем людям (христианская любовь), любви к Богу. Говорят также о взаимной и неразделенной любви.

Любовь родителей к детям. Э. Фромм (1990) указывает на различия материнской и отцовской любви. *Материнская любовь* безусловна — мать любит своего ребенка за то, что он есть. Ее любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, так как ее у матери нельзя заслужить. Материнская любовь либо есть, либо ее нет. *Отцовская любовь* обусловленна — отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляемая — ее можно заслужить, но ее можно и лишиться.

При этом Фромм отмечает, что речь идет не о конкретном родителе — матери или отце, а о материнском или отцовском начале, которое в определенной степени представлено у обоих родителей.

Важной характеристикой родительской любви, особенно матери, является *эмоциональная доступность*. Это не просто физическое присутствие или физическая близость родителя, это его готовность дать ребенку свое тепло, свою нежность, а впоследствии и понимание, поддержку, одобрение.

Заботливость родителей по отношению к своим детям определяется чувствительностью родителей к потребностям ребенка и готовностью их удовлетворить. Диапазон проявления этой чувствительности чрезвычайно большой — от назойливости до полного равнодушия.

Любовь детей к матери. По поводу того, за что ребенок любит свою мать, высказываются различные мнения. Фрейд (*Freud*, 1946) связывает сыновнюю и дочернюю любовь с тем, что мать, кормя и пеленая малышей, удовлетворяет их примитивную — «оральную» или «анальную» — сексуальность. Д. Амброс (*Ambrose*, 1961) полагает, что, поскольку мать чаще бывает возле ребенка, тот просто «запечатлевает» ее образ. Другие авторы (*Condon*, *Sandler*, 1974) ссылаются на эмоциональную общность матери и ребенка, происходящую из их биологической общности в период внутриутробного развития. Более правильной представляется позиция М. И. Лисиной (1986), считающей, что в основе избирательных привязанностей лежит сложный комплекс разнообразных причин.

Сексуальная любовь. Э. Фромм дает следующее абстрактное определение этой любви: это отношение между людьми, когда один человек рассматривает другого как близкого, родственного самому себе, отождествляет себя с ним, испытывает потребность в сближении, объединении; отождествляет с ним свои собственные интересы и устремления и, что весьма существенно, добровольно духовно и физически отдает себя другому и стремится взаимно обладать им.

Уже в Древней Греции была разработана типология любви: «эрос» — стихийная и страстная самоотдача, восторженная влюбленность; «филия» — любовь-дружба, приязнь одного человека к другому; «сторге» — привязанность, особенно семейная; «агапе» — жертвенная любовь, любовь к ближнему.

В настоящее время Д. Ли (*Lee*, 1977) разработана более детальная типология сексуальной любви:

1) *эрос* — страстная любовь-увлечение, стремящаяся к полному физическому обладанию;
2) *людус* — гедонистическая любовь-игра, не отличающаяся глубиной чувства и сравнительно легко допускающая возможность измены;
3) *сторге* — спокойная, теплая и надежная любовь-дружба;
4) *прагма* — возникает из сочетания людуса и сторге — рассудочная, легко поддающаяся контролю; любовь по расчету;
5) *мания* — появляется как сочетание эроса и людуса, иррациональная любовь-одержимость, для которой типичны неуверенность и зависимость от объекта влечения;
6) *агапе* — бескорыстная любовь-самоотдача, синтез эроса и сторге.

Для женщин более характерны сторгические, прагматические и маниакальные проявления любви, а молодым мужчинам более свойственна эротическая и особенно людическая любовь.

В ряде исследований сделана попытка показать, что каждому человеку присущ какой-то один вид любви, который связан с личностными характеристиками. Так, высокая самооценка имеет положительную связь со страстной любовью, но отрицательную — со сторге и манией, а тревожно-амбивалентный тип привязанности — с манией, т. е. зависимым стилем любви (*Hendrick et al.*, 1988; *C. Hendrick*, *S. Hendrick*, 1989). Экстраверты одобряют такие типы любви, как эрос и людус, а высокотревожные — манию при низкой оценке прагмы (*Davies*, 1996). Интерналы в отличие от экстерналов смотрят на любовь более рационально, более скептически относятся к представлению о романтической любви (*Dion*, *Dion*, 1985).

В то же время выявлено снижение предпочтения игрового стиля (людуса) с увеличением длительности любовных отношений (*Frazier*, *Esterly*, 1990).

Первые попытки определить стержневые характеристики (компоненты) любви с помощью факторного анализа привели к выделению двух: 1) эмоциональная поддержка объекта любви и 2) толерантность к его недостаткам и требованиям (*Swensen*, *Gilner*, 1964). З. Рабин (*Rabin*, 1970) включил в любовь заботу, потребность и доверие к другому. Однако эти составляющие присущи и дружбе. Динер и Пышчинский (*Diner*, *Pyszczynski*, 1978) упростили любовь до высокой симпатии и сексуального влечения, а Педерсон и Шумейкер (*Pederson*, *Shoemaker*, 1993) понимают любовь как пятикомпонентное явление, в которое входят: 1) *совместность* — активность, осуществляемая только с романтическим партнером; 2) *выражение* — вербальное и невербальное выражения (проявления) склонности и привязанности; 3) *намерение* и *коммуникация* — осознание проблем партнера по любви и способность обсуждать и решать эти проблемы; 4) *романтичность* — наличие идеализированных установок по отношению к любовным взаимоотношениям, подчеркивающих волнение в присутствии любимого человека; 5) *сензитивность* и *спонтанность* — готовность отвечать на спонтанные желания партнера.

Девис и Тодд (*Davis*, *Todd*, 1982) понимают любовь как дружбу, осложненную страстью (завороженностью, исключительностью и особым типом сексуального удовлетворения).

Р. Стернберг (*Sternberg*, Barnes,1988) разработал трехкомпонентную теорию любви. Первая составляющая любви — *интимность, чувство близости,* проявляемое в любовных отношениях. Любящие чувствуют себя связанными друг с другом. Близость имеет несколько проявлений: радость по поводу того, что любимый человек рядом; наличие желания сделать жизнь любимого человека лучше; желание оказать помощь в трудную минуту и надежда на то, что у любимого человека тоже имеется такое желание; обмен мыслями и чувствами; наличие общих интересов.

Традиционные способы ухаживания могут помешать близости, если они состоят из одних ритуальных действий и лишены искреннего обмена чувствами. Близость может разрушаться негативными чувствами (раздражением, гневом), возникающими во время ссор по пустякам, а также страхом быть отвергнутым.

Вторая составляющая любви — *страсть*. Она приводит к физическому влечению и к сексуальному поведению в отношениях. Хотя половые отношения здесь важны, но они не являются единственным видом потребностей. Сохраняется потребность в самоуважении, потребность получить поддержку в трудную минуту.

Между интимностью и страстью соотношения неоднозначные: иногда близость вызывает страсть, в других случаях страсть предшествует близости. Бывает и так, что страсть не сопровождается близостью, а близость — страстью. Важно при этом не путать влечение к противоположному полу с половым влечением.

Третья составляющая любви — *решение-обязательство* (*ответственность*). Она имеет кратковременный и долговременный аспекты. Кратковременный аспект отражается в решении о том, что конкретный человек любит другого, долговременный аспект — в обязательстве сохранять эту любовь («клятва в любви до гроба»).

И эта составляющая неоднозначно соотносится с двумя предыдущими. Чтобы продемонстрировать возможные комбинации, Р. Стернберг разработал систематику любовных отношений (табл. 14.3).

Таблица 14.3. Систематика видов любви Р. Стернберга

Вид любви	Интимность	Страсть	Решение-обязательство
Симпатия	+	–	–
Страстная любовь	–	+	–
Придуманная любовь	–	–	+
Романтическая любовь	+	+	–
Любовь-дружба	+	–	+
Слепая любовь	–	+	+
Совершенная любовь	+	+	+

Примечание: (+) — компонент присутствует; (–) — компонент отсутствует.

Эти виды любви представляют собой предельные случаи. Большинство реальных любовных отношений попадает в промежутки между этими категориями, поскольку разные компоненты любви континуальны, а не дискретны.

Большинство вступающих в брачные отношения полагают, что они руководствуются совершенной любовью. Однако нередки случаи, когда за таковую принимают слепое увлечение. Чаще всего бывает, что страсть в ходе супружеской жизни умирает, а ее место занимает любовь-дружба.

Острой стадией любви является влюбленность.

Страстная любовь (влюбленность)

Влюбленность — это *страстное* влечение к кому-нибудь. Как пишет Э. Хатфилд (*Hatfield*, 1988, p. 193), это состояние «непреодолимого желания соединиться с другим человеком». *Отличительным признаком влюбленности от всех других видов эмоциональных отношений является половая страсть*. Э. Фромм (1990) пишет, что влюбленность принято считать вершиной любви, на самом же деле она только начало и только возможность обретения любви.

Влюбленность является устойчивым эмоциональным состоянием, длящимся от нескольких месяцев до двух лет и обладающим всеми признаками физиологической доминанты. Имеются данные, что влюбленность связана с появлением в крови или повышением содержания некоторых биохимических веществ — эндорфинов и окситоцина. Мужчины более влюбчивы, чем женщины (*Dion*, *Dion*, 1985; *Peplau*, *Gordon*, 1985). Однако влюбленные женщины более эмоциональны. Их несколько больше, чем мужчин, волнуют доверительность в отношениях и забота о партнере. Мужчины же более, чем женщины, придают значение игровой стороне отношений и физической близости (*Hendrick*, *Hendrick*, 1995).

> Страстная любовь – это чувство, которое, как вам кажется, вы испытываете не только тогда, когда любите кого-либо, но и тогда, когда «влюблены». По мнению Сары Мейерс и Эллен Бершайд, слова: «Я люблю тебя, но не влюблена» означают следующее: «Ты мне нравишься. Мне не все равно, что будет с тобой. По-моему, ты – замечательный. Но я не испытываю к тебе сексуального влечения. Мое чувство – storge (дружба), а не eros (страсть)» (*Meyers*, *Berscheid*, 1997).
>
> *Майерс Д.*, 2004, с. 533.

С. В. Ковалев (1988) говорит о возрастных периодах проявления влюбленности. Уже в возрасте 3 лет мальчику или девочке начинает очень нравиться (строго по признаку определенного пола) другой ребенок одного с ним или более старшего (что больше свойственно девочкам) возраста.

Второй период — возраст 7–8 лет, когда полудетская влюбленность проявляется во взаимной нежности и жалости.

Третий период — подростковый возраст (12–13 лет), когда чувство к человеку противоположного пола выражается в возрастающей тяге к общению, большом интересе к объекту любви и своеобразном фетишизме (когда особо привлекает какой-то один компонент внешности: волосы, ноги и т. п.).

Четвертый период — юношеский возраст (15–17 лет), когда влюбленность носит почти «взрослый» характер, так как основывается на тяге к глубокой личной интимности, стремлении познать личность объекта влюбленности.

Если у вас есть брат — однояйцевый близнец, который помолвлен с какой-то девушкой, велика ли вероятность того, что вы, будучи во многом похожи на своего брата, влюбитесь в его невесту? Нет, не велика (*Lykken*, *Tellegen*, 1993). Авторы отмечают, что только половине опрошенных ими мужчин действительно очень нравились невесты братьев-близнецов и лишь 5% сказали, что «могли бы влюбиться в них». По мнению Лайккена и Телегена, романтическая любовь часто очень похожа на импринтинг — феномен, выявленный в экспериментах с утятами. Одного лишь повторяющегося появления человека в поле нашего зрения достаточно для того, чтобы мы увлеклись им независимо от того, кто он, лишь бы он — пусть и отдаленно — был похож на нас и отвечал нам взаимностью.

Майерс Д., 2004, с. 500.

Влюбленность, как правило, вызывается чисто внешней привлекательностью человека и даже отдельными чертами внешности (можно увлечься из-за глаз, улыбки, походки девушки). Немаловажное значение имеет и феномен «взаимного восхищения»: когда человек испытывает потребность «принадлежать» и осознает, что кто-то его принимает и любит, он склонен отвечать взаимностью. Как отмечает Арон с соавторами (*Aron et al.*, 1989), рассказы разных людей о том, как они влюблялись, подтверждают это. Когда человек обнаруживает, что кто-то привлекательный искренне любит его, в нем пробуждаются романтические чувства. Это проверено и экспериментально: люди, которым говорят, что кто-то любит их или восхищается ими, как правило, начинают испытывать ответную симпатию (*Bersheid*, *Walster*, 1978).

Человек, испытывающий страстную любовь, выражает ее физически: его глаза говорят и о том, что он в восторге от своего партнера, и о том, что он считает их отношения исключительными. То, что это действительно так, доказал Зик Рубин (*Rubin*, 1970). Он разработал некую «шкалу любви» и применил ее в эксперименте, участниками которого стали сотни влюбленных пар из Мичиганского университета. Через стекло с односторонним зеркальным покрытием Рубин наблюдал за участниками эксперимента, находившимися в приемной, обращая внимание на зрительный контакт между «слабо любящими» и «сильно любящими» друг друга парами. Вывод, к которому он пришел, не удивит вас: «сильно любящие» пары выдавали себя тем, что подолгу смотрели друг другу в глаза.

Майерс Д., 2004, с. 533.

С. Пиле (*Peele*, 1988) отмечает возможное развитие у влюбленного зависимости по отношению к объекту своей страсти, подобной алкогольной или наркотической зависимости, так как человек теряет способность управлять собой и плохо осознает происходящее.

В период влюбленности ее объект кажется прекрасным и недостижимым. Человек рисует в своем воображении красочный и прекрасный образ, который может вовсе не соответствовать действительности.

Влюбленность — это торжество воображения над разумом.

Из высказывания одного из героев к/ф «О любви в любую погоду»

Воображение влюбленного переполнено объектом влюбленности до такой степени, что он перестает замечать не только окружающих, но и самого себя. Влюбленный хочет постоянно находиться рядом со своим обожаемым объектом, поэтому ради этого может забросить все свои дела. Он находится в состоянии эйфории, мечтательности, у него может появиться бессонница, ему становится трудно концентрировать внимание (*K. K. Dion*, *K. L. Dion*). Однако бессмертной влюбленности, воспетой Данте, Петраркой, Шекспиром, в действительности не бывает, и рано или поздно, когда влюбленный начинает анализировать реальное поведение возлюбленного и когда оказывается, что оно не совпадает с его идеалом, дымка рассеивается и он начинает медленно спускаться с небес на землю. Влюбленность часто оказывается псевдолюбовью.

Почему говорят: «влюбленный»? Надо было бы говорить «одержимый».

В. Гюго

Однако даже если отношения продолжаются, ослепленность влюбленного все равно прекращается. Влюбленность из остро переживаемого состояния превращается в любовь, т. е. в положительное, но лишенное страсти отношение к возлюбленному как ценному для него объекту. Одним из механизмов ослабления переживания страсти при влюбленности является адаптация, привыкание к постоянно действующим раздражителям, впечатлениям.

Чувство страстной любви знакомо не только любовникам. Годовалые дети испытывают к своим родителям страстную привязанность (*Shaver et al.*, 1988). Во многом их поведение напоминает поведение юных влюбленных: они с радостью принимают физические проявления нежности, переживают разлуку. Выражают восторг при встрече и получают огромное удовольствие от всех знаков внимания и одобрения.

Майерс Д., 2004, с. 540.

Есть люди, которые легко и часто влюбляются. Это так называемые *влюбчивые* субъекты. В то же время возникновение состояния влюбленности находится под произвольным контролем человека. Оно может им мотивироваться: человек просто решает, что ему надо в кого-нибудь влюбиться. Ф. Ларошфуко говорил по этому поводу: «Иные люди только потому и влюбляются, что они наслышаны о любви» (1971, с. 160). Период влюбленности, который длится от нескольких месяцев до двух лет, важен для определения дальнейших взаимоотношений. В этот период во время свиданий у молодых людей формируются впечатления друг о друге, которые являются основой для определения будущих отношений в форме брака или же прекращения отношений.

...Более полезны для психологического понимания описательные подходы при анализе отдельных явлений любви типа понятия «наваждение» у Дороти Теннов, где рассматривается «любовь с первого взгляда», когда уже с первой встречи два человека оказываются полностью увлеченными друг другом, охваченными всепоглощающей страстью, как любовь Ромео

и Джульетты (*Tennov*, 1979). Согласно Теннов, такая любовь может длиться только в том случае, если она или безответна, или по меньшей мере не удовлетворена. «Наваждение» состоит из состояния интенсивного вожделения к другому человеку, которое носит столь навязчивый характер, что человек все время отсутствия контакта фантазирует о любимом, часто пользуясь для этого фотографиями или небольшими подарками. Это, по ее мнению, не может продолжаться долго, и если желаемые взаимоотношения реально устанавливаются, то наваждение гаснет, а привлекательность иногда исчезает очень быстро. «Наваждение» может выжить лишь в условиях случайного или прерывающегося подкрепления, т. е. чувство становится столь сильным в условиях принципиально недостижимой цели (*Tennov*, 1979).

Представляет известный интерес и описание динамики феномена «рокового влечения» у Фелмли. Она выделяет следующий набор качеств у партнеров, вызывающих такое влечение: веселые, заботливые, умные, внешне привлекательные, необычные. В последующем происходит реинтерпретация этих качеств и разрыв отношений. «Веселость» начинает интерпретироваться как «недостаток зрелости», «заботливость» оборачивается ревностью, ум — эгоизмом, «физические качества» ограничивают отношения лишь сексом, а необычность начинает интерпретироваться как «с приветом» (*Felmlee*, 1995).

Бреслав Г. М., 2004, с. 343–344.

Со временем взаимоотношения влюбленных, если они сохраняются, переходят в отношения с меньшей эмоциональной интенсивностью, но с большей доверительной близостью, которые называются *любовью-дружбой* (*Bersheid*, *Walster*, 1978).

Любовь-дружба

В отличие от любви-страсти с ее необузданными эмоциями любовь-дружба — менее бравурная, но более глубокая связь. Если влюбляются чаще во внешне красивых, то любят за душевную красоту, тем более что внешняя красота не вечна. Грузинский поэт Н. Бараташвили так написал об этом:

Мужское отрезвленье — не измена.
Красавицы, как вы ни хороши,
Очарованье внешности мгновенно,
Краса лица — не красота души.
Печать красы, как всякий отпечаток,
Когда-нибудь сотрется и сойдет,
Со стороны мужчины недостаток:
Любить не сущность, а ее налет.
Природа красоты — иного корня
И вся насквозь божественна до дна,
И к этой красоте, как к силе горней,
В нас вечная любовь заронена.
Та красота сквозит в душевном строе
И никогда не может быть стара.

Навек блаженны любящие двое,
Кто живы силами ее добра.
Лишь между ними чувством все согрето,
И если есть на свете рай земной —
Он во взаимной преданности этой,
В бессмертной этой красоте двойной.

В любви-дружбе возрастает роль других факторов, в частности — общности нравственных ценностей, забота о потомстве и прочее. Чем менее родители поглощены друг другом, тем больше у детей шансов вырасти здоровыми и психически развитыми (*Kenrick*, *Trost*, 1987). Поэтому ослабление влюбленности можно рассматривать как естественный адаптивный процесс.

Однако к супругам, прожившим вместе более 20 лет, романтическое чувство может снова возвратиться после того, как подросшие дети разлетаются из семейного гнезда и у родителей появляется возможность снова сосредоточить свое внимание друг на друге.

Только прожив в браке четверть века, мужчина и женщина поймут, что такое любовь.

Марк Твен

В одном исследовании, проведенном индийскими учеными, обнаружен парадоксальный факт: супруги, поженившиеся по любви, после 5 лет совместной жизни стали меньше испытывать романтическую любовь, в то время как супруги, состоящие в «договорном» браке, с течением времени начинают любить друга все сильнее (*Gupta*, *Singh*, 1982). Как здесь не вспомнить наше отечественное утверждение: «Стерпится — слюбится» про тех, кого выдавали замуж или женили насильно, по расчету.

Возникает вопрос: *чем любовь-дружба отличается от простой дружбы*? Одно из отличий состоит, очевидно, в том, что у дружбы отсутствует чувство собственности. Кроме того, дружить можно со многими, а объект каждого вида любви, как правило, один. Наконец, товарищество ориентировано на групповые цели. Если симпатия и любовь могут быть односторонними, то дружба таковой быть не может. Она предполагает *межличностную аттракцию*, т. е. проявление дружеских чувств с обеих сторон. Только в этом случае дружба может выполнять функции удовлетворения эмоциональных потребностей, взаимного познания, социального взаимодействия и диалога личностей, принимающего характер *личных* (*интимно-доверительных*) *отношений*. Кроме того, дружба по сравнению с симпатией, влечением, любовью имеет более осознанный, прагматичный характер.

По Платонову, чувство дружбы к объекту другого пола может входить в чувство половой любви, но может и не быть связано с ней.

Псевдолюбовь

Э. Фромм пишет о нескольких видах псевдолюбви. Один из них он назвал невротической любовью, когда оба «любовника» больше привязаны не друг к другу, а к своим родителям, и выбирают себе объект любви не как самоценную личность,

а как воплощение в ней черт своих родителей. Матерински ориентированные мужчины в своих любовных отношениях часто остаются детьми и требуют от женщины, так же как в свое время от матери, материнской любви. Они бывают добрыми, нежными, но беспомощными и безвольными. Их отношение к женщине остается поверхностным и безответственным, а цель — скорее быть любимым, а не любить. Если женщина не всегда восхищается таким мужчиной, если она хочет быть любимой и окруженной вниманием и не согласна прощать ему любовные дела с другими женщинами, то мужчина чувствует себя глубоко задетым и разочарованным.

Отцовски ориентированная любовь чаще всего встречается у женщин, которые в детстве были очень привязаны к своему отцу. Став взрослыми, они ищут такого мужчину, в котором бы воплотились лучшие черты их отца, и обычно крепко привязываются к нему. Такая женщина бывает счастлива с мужем, который заботится о ней, как о ребенке.

Другая разновидность псевдолюбви — фанатичная любовь к кумиру. Это самоуничтожающая любовь, любовь-поклонение, любовь-обожествление. Человек, любящий так другого человека, утрачивает себя как личность, теряет, вместо того чтобы приобретать. Это не любовь, а идолопоклонничество.

К псевдолюбви Э. Фромм относит и сентиментальную любовь. Здесь на первый план выходит ритуальное, поверхностное ухаживание, театральное поведение с эпизодами мелодрамы, без наличия глубокого чувства к «любовнику». Человек с сентиментальной любовью скорее занят самолюбованием, самим собой, чем проявлением чувства любви, на которое он, вероятно, вообще не способен.

Э. Фромм отмечает, что любовь, начинающаяся с сексуального влечения или основанная только на нем, почти никогда не бывает прочной. Она недолговечна, потому что в ней нет настоящего высокого чувства. Сексуальное влечение может скрепить любовь, но для этого она должна быть. Без любви сексуальный акт создает лишь видимость соединения людей, на самом деле разделенных бездной незнания друг друга, пишет Э. Фромм. Такой акт исключительно чувствен, а настоящая любовь сердечна и сознательна.

14.5. Вражда

Вражда — это неприязненное отношение к тому, с кем человек находится в конфликте. А. Басс (*Buss*, 1961) понимает враждебность как узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Мне более импонирует понимание враждебности К. Изардом, который определяет ее как комплексную аффективно-когнитивную черту, или ориентацию личности, что соответствует моему пониманию чувства как эмоциональной установки. Чувство враждебности возникает из отрицательного опыта общения и взаимодействия с каким-либо человеком в ситуации конфликта. Оно легче возникает у обидчивых и мстительных людей. Чувство враждебности проявляется в «агрессивном настроении», «агрессивном состоянии» (Н. Д. Левитов), т. е. в эмоциях злости (гнева), отвращения и презрения с присущими им переживаниями и экспрессией, которые могут приводить к агрессивному поведению. В связи с этим Ч. Спилбергер с коллегами

(*Spielberger et al.*, 1985) говорят о синдроме ВАГ (враждебность—агрессия—гнев), причем враждебность они рассматривают как личностную черту, представляющую собой набор склонностей, которые мотивируют агрессивное поведение и служат основой и предпосылкой гнева.

Однако А. Басс отмечает, что враждебность и агрессивное поведение сочетаются хотя и часто, но отнюдь не всегда. Люди могут находиться во враждебных отношениях, но никакой агрессии не проявлять хотя бы потому, что заранее известны ее отрицательные последствия для «агрессора». Бывает и агрессия без враждебности, когда, например, грабят человека, не испытывая к нему никаких враждебных чувств.

К. Изард тоже подчеркивает, что агрессивные вербальные и физические действия не входят во враждебность, и это действительно так. Враждебное (агрессивное) поведение может проистекать из чувства враждебности, мотивироваться им, но само этим чувством не является. Враждебность еще не есть агрессия (хотя трудно представить себе, чтобы по отношению к объекту вражды человек не проявил *косвенную вербальную агрессию*, т. е. не пожаловался на него кому-нибудь, не сказал про него какую-нибудь колкость. Очевидно, у этих авторов речь идет о проявлении *прямой* физической и вербальной агрессии).

К. Изард даже считает, что враждебность является сложным мотивационным состоянием. Действительно, чувство враждебности может участвовать в мотивации враждебного поведения (агрессии или, наоборот, уклонения от контакта) в качестве одного из мотиваторов.

Ненависть. Сильно выраженное чувство враждебности обозначается как ненависть (Олпорт, 1998). Ненавидеть можно не только отдельных людей, но и человечество в целом:

Я ненавижу человечество.
Я от него бегу спеша.
Мое единое отечество —
Моя пустынная душа, —
писал К. Бальмонт.

Стернберг (цит. по Г. М. Бреслав, 2004), аналогизируя структуру ненависти с представленной им структурой любви, выделяет в первой три компонента: а) отрицание интимности (дистанцирование) вследствие испытываемого отвращения, омерзения; б) страсть (гнев или страх при опасности) и в) девальвация человеческого достоинства (взгляд на объект ненависти как на неполноценное существо).

Различное сочетание этих компонентов дает, по Стернбергу, семь видов ненависти (табл. 14.4).

Нельзя не отметить, что в этой классификации совмещены чувство ненависти как устойчивое отношение к кому-либо и эмоциональные переживания чувства ненависти, возникающие внезапно (кипящая ненависть) при восприятии объекта ненависти как отвратительного (негодующая ненависть), и даже предполагаемые или желаемые действия по отношению к объекту ненависти (сжигающая ненависть). Условность этой классификации и даваемых видам ненависти названий очевидна.

Таблица 14.4. Виды ненависти по Стернбергу

Виды ненависти	Отрицание интимности	Страсть (гнев и/или страх)	Девальвация
Рассудочная	+	–	–
Горячая	–	+	–
Холодная	–	–	+
Кипящая	+	+	–
Негодующая (нетерпимость)	+	–	+
Бурлящая (оскорбление)	–	+	+
Сжигающая (потребность в уничтожении)	+	+	+

Озлобленность — это фрустрированность, результат частого подавления обид и злости, форма хронической неприязни ко всем и вся, ожесточение. Это хроническое состояние раздражения и крайнего, доходящего до жестокости озлобления (*ненависти*). Озлобленность формируется постепенно и часто свои истоки имеет в младенчестве. Так, «озлобленными детьми» нередко являются воспитанники детских домов. Озлобленными становятся дети вследствие жестокого обращения с ними родителей и взрослых. Они относятся к окружающим с таким же равнодушием, черствостью, бессердечием, а порой и жестокостью, с каким относились когда-то к ним. У них озлобленность призвана закрыть собой невыносимые обиды и разочарования.

Ксенофобия. Ненависть, обращенная против определенных групп населения, например против таких меньшинств, как иностранцы или эмигранты, обозначается как ксенофобия, в которой, как пишет П. Куттер (1998), «нет и следа страсти, а есть только неприкрытая ненависть и жажда разрушения...» (с. 58–59). У некоторых женщин и мужчин в результате неудачной любви может возникнуть ненависть ко всем лицам противоположного пола.

Ненависть проявляется также в *злопыхательстве*, т. е. в исполненном злобы раздраженно-придирчивом отношении к кому-нибудь, а также в *клевете*, особенно если ненависть носит скрытый характер.

В то же время чувство ненависти может быть полезно для человека. Однако для моральной оценки этого чувства важно знать, на что или на кого направлена ненависть.

Цинизм. Специфичным проявлением презрения является цинизм, т. е. устойчивое презрительное отношение человека к культуре общества, к его духовным, и в особенности нравственным, ценностям. Термин «цинизм» обязан своим происхождением древнегреческой философской школе киников, которые проводили свои диспуты на афинском холме под названием *Kynosarges*. В латинском языке слово «киники» стало звучать как «циники». Киники проповедовали презрение к общественной культуре, полную независимость человека от общества, возврат к «естественному» состоянию. Проявляется цинизм как в словах, так и в поступках: надругательстве над тем, что составляет культуру человечества, глумлении над нравственными принципами, осмеянии идеалов, попрании человеческого до-

стоинства. Таким образом, цинизм является не только эмоциональным, но и моральным чувством.

14.6. Зависть

Зависть как психологический и этический феномен привлекает внимание как религиозных мыслителей («Зависть...», 1996; 1998), так и ученых различных специальностей — философов, социологов (С. П. Колпакова, 1995; А. Ю. Согомонов, 1989, 1990; Д. Т. Шупило, 1996) и, конечно, психологов (М. Кляйн, 1997; Е. Е. Соколова, Е. П. Аккуратова, 1991). В дальнейшем основное внимание будет уделено психологическим аспектам зависти.

Сущность зависти. Зависть чаще всего понимается как неприязненное, враждебное отношение к успехам, популярности, моральному превосходству или преимущественному положению другого лица («Словарь по этике», 1983). Такое понимание зависти, как *враждебной, «черной»*, идет от философов. Ф. Бэкон отмечал агрессивный характер зависти: «Кто не надеется сравняться с ближним в достоинствах, старается сквитаться с ним, нанося ущерб его благополучию» (1978, с. 369). О том же писал и Р. Декарт: «Нет ни одного порока, который так бы вредил благополучию людей, как зависть, ибо те, кто им заражен, не только огорчаются сами, но и, как только могут, омрачают радость других» (1989, с. 561). Зависть есть не что иное, как стремление человека к тому, чтобы все: успехи, заслуги, расположение других людей, богатство — безраздельно принадлежали только ему. А. Шопенгауэр утверждал, что хотя зависть естественна и свойственна человеку, все-таки она порок и вместе с тем — несчастье: «Зависть показывает, насколько люди чувствуют себя несчастными, а их внимание к чужому поведению и положению — как сильно они скучают» (2000, с. 571–572). Поэтому, пишет он, мы должны смотреть на нее как на врага своего счастья и стараться задушить ее как злого демона.

Если у Б. Спинозы (1957) зависть — это ненависть, то Ф. Ларошфуко (1971) считал, что зависть еще непримиримее, чем ненависть.

Надо отметить, что зависть понимается психологами неоднозначно. К. К. Платонов (1984) считает зависть чувством, структура которого включает соревнование, страдание от мысли, что у другого есть то желанное, чего у себя нет, и вызванную этим ненависть к нему. Л. А. Дьяченко и М. И. Кандыбович (1998) рассматривают зависть как социально-психологическую черту личности, проявляющуюся в недовольстве, недоброжелательстве по отношению к другим людям, которым сопутствует удача, которые достигли благополучия. Они рассматривают зависть как порок, как признак ограниченности ума и мелочности характера. Однако такое понимание скорее относится к *завистливости* как свойству личности.

В словаре «Психология» (1990) зависть рассматривается как проявление мотивации достижения, при котором чьи-либо реальные или воображаемые преимущества в приобретении социальных благ (материальных ценностей, успеха, статуса, личных качеств) воспринимаются субъектом как угроза ценности собственного Я и сопровождаются аффективными переживаниями и действиями. «Черная зависть»,

с точки зрения автора этой статьи, является негативной эмоцией. Однако как эмоция зависть может рассматриваться только в случае ситуативного ее появления. Когда же зависть устойчива по отношению к какому-то объекту, она становится эмоциональной установкой, т. е. чувством.

Наряду с пониманием зависти как *неприязненного чувства, враждебного отношения* к кому-либо, имеется и более широкий подход, когда зависть рассматривается как феномен, проявляющийся на трех уровнях: на уровне сознания — осознание более низкого своего положения, на уровне эмоционального переживания — чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения и на уровне реального поведения — разрушение, устранение предмета зависти. В соответствии с этим К. Муздыбаев (1997) выделяет следующие компоненты зависти, последовательно проявляющиеся друг за другом:

1) социальное сравнение; «...В зависти всегда таится сравнение, а где невозможно сравнение, нет и зависти», — писал Ф. Бэкон (1978, с. 370);
2) восприятие субъектом чьего-либо превосходства;
3) переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу;
4) неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит;
5) желание или реальное причинение ему вреда;
6) желание или реальное лишение его предмета превосходства.

Мне представляется, что здесь упущен главный компонент зависти. Ведь зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает только по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес (*Parrott*, 1991), что им высоко ценится и *в чем у него имеется потребность*. Это может быть зависть женщины, желающей, но не имеющей детей, к тем, кто их имеет; зависть человека с карьеристскими наклонностями к другому человеку, успешно продвигающемуся по службе, и т. д. Чаще всего зависть скрывается от того, кому завидуют (это проявляется в замалчивании его достижений), поэтому объект зависти может ничего не подозревать. Но бывает и открытое проявление зависти, в связи с чем выдающийся физиолог Г. Гельмгольц говорил, что по усиливающейся грубости противников можно в известной степени судить о размерах собственного успеха.

Бывает и так, что человек, боясь вызвать зависть других, снижает свою трудовую энергию и энтузиазм, скрывает свое благосостояние и достижения, пользуется ими скрытно, не получая от них, таким образом, полного удовлетворения.

Зависть может переживаться как *досада*, *злость* на того, кто, как кажется, добился незаслуженного успеха, получил незаслуженные блага, а с другой стороны — как *обида* на судьбу в связи с кажущейся незаслуженной собственной неудачей. Завистник страдает от сознания собственной неполноценности: раз у меня *этого* нет — значит я хуже его. Как отмечает П. Тительман (*Titellman*, 1982), осознание человеком более низкого собственного положения является самой фундаментальной предпосылкой зависти. Некоторые люди становятся буквально изможденными от хронического течения зависти. Происходит деформация личности: человек становится скрытным, тревожным, жалеющим себя, у него появляется чувство не-

полноценности, постоянного недовольства. Нередко зависть мотивирует человека на то, чтобы овладеть ее объектом даже преступным способом или испортить его (Кляйн, 1997).

Когда восторгается злоба — это называется завистью.

В. Гюго

Для нейтрализации отрицательных переживаний завидующий прибегает либо к саморазрушительным фантазиям, либо к проявлению равнодушия, цинизма, к насмешкам, позволяющим ему избегать травматизации, связанной с ощущением дефицита и неполноценности своего существования. Зависть может выродиться и в самобичевание. Интенсивное самобичевание при остром приступе зависти, как отмечает П. Куттер (1998), может вызвать физиологические симптомы: человек «бледнеет от зависти», поскольку сжимаются кровеносные сосуды и повышается кровяное давление, или «желтеет от зависти», поскольку кровь насыщается желчью. В принципе, по мнению этого автора, завистник — несчастный человек, достойный сожаления, страдающий от сомнений, от навязчивых мыслей, от отсутствия так называемого «чувства» собственного достоинства. У некоторых людей появляется желание устранить любым способом имеющуюся несправедливость в отношении их неравного положения с другим человеком: чтобы другой потерпел неудачу, несчастье, дискредитировал себя перед окружающими. Это желание, стимулируемое ненавистью, нередко толкает человека на совершение аморальных поступков. Вспомним сказку А. С. Пушкина «О царе Салтане», когда две сестрички захотели извести свою сестру за то, что именно ее предпочел царь в качестве жены, или легенду о Сальери, отравившем из зависти Моцарта. Эта легенда дала название одному из видов агрессии — «синдрому Сальери», связанному с «черной завистью». Зависть может подвигнуть на бессмысленные на первый взгляд бесчинства молодежи на улицах, когда она бьет стекла у припаркованных автомобилей, громит витрины магазинов и т. д.

Факторы, облегчающие возникновение зависти, можно разделить на внешние и внутренние. Внутренними факторами, предрасполагающими к зависти, являются такие особенности личности, как эгоизм и себялюбие (Дескюрэ, 1899), тщеславие и чрезмерное честолюбие (Аристотель).

К внешним факторам относится близость в статусном положении завидующего завидуемому. Завистник, как правило, сравнивает свое положение и свои достижения, достоинства со статусом близко стоящих на социальной лестнице. Еще Аристотель отмечал, что «люди завидуют тем, кто к ним близок по времени, по месту, по возрасту и по славе...» (1978, с. 94). Близость создает лучшие условия для сравнения, делает жизнь другого человека более обозримой. При этом чем меньше дистанция между завидующим и объектом зависти, тем сильнее зависть (*Mises*, 1981). Слишком большое различие редко вызывает зависть, полагают этот автор и Г. Шоек. Однако вряд ли это мнение справедливо.

П. Куттер, например, считает, что не следует забывать о *социальной* ипостаси зависти. «Зависть произрастает еще и на почве *реальной социальной* несправедливости, — пишет он. — Как избежать зависти ребенку из малообеспеченной семьи, который видит, насколько велика разница между его ограниченными возможно-

стями и перспективами, открывающимися перед другими детьми? Может ли безработный юноша смотреть без зависти на отпрысков солидной буржуазной семьи, посещающих гимназию? Возможно ли, чтобы рабочие и ремесленники не завидовали учащимся институтов и университетов, которые просыпаются, когда им угодно, располагают досугом для чтения, для размышления, пользуются случаем, чтобы поучаствовать в дискуссии и заявить о своей политической позиции?

Полагать, что зависть, продиктованную *социальной* несправедливостью, можно интерпретировать исключительно с *психологической* точки зрения, — значит умышленно ограничивать себя рамками одного метода исследования. Стремясь дать зависти исчерпывающее психоаналитическое толкование, исследователи допускают ошибку. В данном случае более ощутимую пользу способны принести *политические* мероприятия, направленные на то, чтобы предоставить всем гражданам более или менее равные шансы» (1998, с. 78).

Отсюда возникают такие политические доктрины, как эгалитаризм (требование равенства) и демократия, стремление к свержению «несправедливого строя», ко всеобщей уравниловке и т. д. Зависть одной страны к богатству и благополучию другой страны приводит к захватническим войнам.

Виды зависти. И. Кант (1965) делил зависть на черную зависть (когда у завидующего имеется стремление лишить блага другого) и просто недоброжелательность. Выделяют и другие виды зависти. Говорят, например, о *«незлобной»* зависти, когда человек хочет иметь то, что имеет другой, но при этом не испытывает к другому враждебного чувства. Как в «злобной», так и в «незлобной» зависти присутствует желание завидующего устранить неравенство. Но, как отмечает Дж. Нью (*Neu*, 1980), в первом случае человек говорит: «Я хочу, чтобы вы не имели того, что имеете», а во втором: «Я хочу иметь то, что вы имеете». Такое деление сходно с тем, какое имеется у К. Хорни (нормальная и невротическая зависть). Наличие злобной зависти свидетельствует о неспособности завидующего достичь того уровня, на котором находится другой человек; это проявление своего бессилия. Еще одна причина «черной» зависти — «каузальное заблуждение» (*Schoeck*, 1969), т. е. восприятие человека, имеющего превосходство, как причины собственных неудач и униженного положения.

Некоторые авторы выделяют *депрессивную* зависть, тоже порождаемую униженным положением, но связанную с возникшим чувством несправедливости.

Выделяют и *восхищенную, «белую»* зависть, когда человек, завидуя, не испытывает к преуспевающему человеку враждебных чувств. В этом случае «белая зависть» может даже явиться стимулом для соревнования с другим человеком (Аристотель писал о соревновательной зависти). Дж. Нью пишет в связи с этим: «В случае злобной зависти человек хочет унизить другого (до собственного уровня или ниже); в случае восхищенной зависти человек желает возвысить себя (стать таким же, как другой человек)» (с. 434). Впрочем, и при «черной» зависти одна из задач психолога состоит в том, чтобы превратить ее в здоровую конкуренцию. «Вместо того чтобы зариться на чужую собственность и расходовать все силы на зависть, — пишет П. Куттер, — мы могли бы, следуя мысли Гёте, постараться самостоятельно получить то, чем желаем владеть. Необходимо критически анализировать сложившуюся ситуацию всякий раз, когда возникает соблазн недооце-

нивать собственные и переоценивать чужие возможности. Завистнику следовало бы обратить внимание на собственные преимущества, которых он не замечает, зачарованный совершенствами человека, вызывающего его зависть» (с. 79). Формирование чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах — вот, по мнению Куттера, способы борьбы с завистью. Тогда человек может сказать себе: если у меня и нет того, чем обладает этот человек, то у меня есть то, чего нет у него. Он будет спокойно относиться к своеобразию другого, не испытывая желания стать таким же. Своевременно замеченная зависть может быть преодолена.

Зависть и возраст. В онтогенезе зависть появляется довольно поздно как результат морального эгоцентризма ребенка, соревновательного характера игр, неудовлетворения потребности в признании. Часто зависть возникает к братьям и сестрам. Младшие завидуют превосходству старших, а те, в свою очередь, завидуют младшим, потому что родители относятся к ним с бóльшим вниманием, трепетом.

Устранению зависти в детском возрасте способствуют повышение социального статуса ребенка, его идентификация со значимыми для него другими детьми, наличие положительных переживаний в процессе совместных игр и общения.

Некоторые ученые считают, что в наше время зависть проявляется не так интенсивно и открыто, как во времена Шекспира (*Spielman*, 1971). Может быть, это и так. Однако и сейчас наблюдаются проявления подлости и даже убийства из зависти.

14.7. Ревность

Некоторые ученые используют понятия «зависть» и «ревность» как синонимичные. Имеются и такие, кто считает ревность более широким понятием, чем зависть, поэтому считают возможным использовать вместо последнего понятие «ревность социального сравнения». Как отмечает К. Муздыбаев (1997), от такого смешивания этих понятий нет проку, поскольку они отражают и регулируют разные сферы межличностных отношений.

> Ревность — самая исключительная страсть в мире.
>
> *Ф. М. Достоевский*

Ревность — это подозрительное отношение человека к объекту обожания, связанное с мучительным *сомнением в его верности* либо знанием о его неверности. Обусловлена ревность опасностью потери ценного взаимоотношения с другим человеком в связи с реальным или воображаемым соперником (*Parrott*, 1991; *Salovey*, 1991; Маслоу, 1997). Ф. Ларошфуко писал: «Ревность питается сомнениями; она умирает или переходит в неистовство, как только сомнения превращаются в уверенность» (1971, с. 153). В отличие от зависти, где есть две стороны — тот, кому завидуют, и тот, кто завидует (диадические отношения), ревность вовлекает в свою орбиту три стороны (триадические отношения): первая — это ревнующий, вторая — тот, кого ревнуют, и третья — тот (те), к кому ревнуют, воспринимаемый ревнующим как соперник, претендующий, как и он, на любовь родителей, благо-

склонность начальника и т. п. Д. Кинсли (*D. Kingsley*, 1977) добавляет еще и четвертую сторону — публику, которая всегда интересуется тем, как складываются взаимоотношения между партнерами и соперником.

Причиной возникновения ревности Е. Хетфилд и Г. Уолстер (*Hatfield*, *Walster*, 1977) считают чувство ущемленной гордости и осознание нарушения прав собственности. Именно угроза самооценке, по мнению П. Сэловея (*Salovey*, 1991), является главным фактором возникновения ревности. При этом чем более значима для самооценки субъекта та или иная область и чем выше способности соперника в этой области, тем сильнее субъект испытывает ревность (*Bers*, *Rodin*, 1984; *De Steno*, *Salovey*, 1996; *Sharpsteen*, 1995).

П. Тительман следующим образом определяет различия между завистью и ревностью: чувство зависти возникает, когда индивид не имеет того, чего он страстно хочет; чувство ревности возникает, когда из-за наличия соперника индивид боится потерять то, что имеет и что значимо для него. Г. Клентон и Л. Смит (*Clanton*, *Smith*, 1977) отмечают и другое различие: завистник пытается контролировать абстрактные и материальные объекты (статус, деньги и др.), но не живые. Ревнивец же озабочен контролем над людьми, значимыми для него.

Если зависть, как было показано выше, в большинстве случаев считается недостатком человека, то ревность, имеющая объективные основания, является социально одобряемым чувством и поощряется обществом. Ф. Ларошфуко писал поэтому, что «ревность до некоторой степени разумна и справедлива, ибо она хочет сохранить нам наше достояние или то, что мы считаем таковым, между тем как зависть слепо негодует на то, что какое-то достояние есть и у наших близких» (там же, с. 152). Это мнение разделяет и Матез (*Mathes*, 1986), выявивший в результате лонгитюдного исследования связь высокой ревности с удовлетворенностью партнеров взаимоотношениями и их длительностью свыше 7 лет. На основании этого он пишет, что ревность предохраняет любовь и содействует ей.

За последние 20 лет предлагались различные модели описания причин и механизма ревности, включая понимание ревности как «эволюционно обусловленной» реакции (*Buss*, *Larsen*, *Westen*, *Semmelroth*, 1992), черты личности (*Bringle*, 1991), результата воспринимаемого несоответствия в ценности взаимоотношений (*Buunk*, 1991), как социокультурного явления (*Bryson*, 1991; *Hupka*, 1991) и, наконец, как защиты самооценки в близких партнерских взаимоотношениях (*Salovey*, 1991; *Salovey*, *Rothman*, 1991). Только первая из этих моделей в какой-то степени перекликается с теорией врожденного эдипова комплекса у Фрейда, порождающего неизбежную ревность к родителю своего пола, остальные же теории рассматривают ревность как продукт и/или характеристику достаточно сложного социального взаимодействия.

Бреслав Г. М., 2004, с. 363.

Ревность к объекту сексуальной любви. Особое положение занимает ревность, проявляемая во взаимоотношениях между полами. Она связана с чувством любви, и поводом для нее служит тот факт, что кто-то любит не нас, а другого (или делает вид, чтобы раззадорить и помучить партнера, см. стихотворение А. С. Пуш-

кина). В этом случае собственное достоинство любящего становится уязвленным, оскорбленным. Эта ревность переживается особенно остро. Стоит только человеку представить, что его возлюбленный встречается не с ним, а с кем-то другим, как он начинает испытывать невыносимую душевную боль. В такие моменты человека пронизывает мысль, что он навсегда лишился чего-то очень ценного, что его бросили, предали, что он никому не нужен, а его любовь оказалась бессмысленной. Возникающее сознание своего одиночества (*изолированности*, по П. Куттеру) и внутренней опустошенности сопровождается разочарованием, печалью, обидой, стыдом, досадой, гневом. В подобном состоянии человек не способен вести себя рационально. Ревность преследует его повсюду. «Как сон, неотступный и грозный, мне снится соперник счастливый. И тайно и злобно кипящая ревность пылает, и тайно и злобно оружия ищет рука».

Прогуливаясь с любимым человеком, ревнующий подозрительно озирается; он не позволяет любимому прихорашиваться, поскольку считает, что это может служить приманкой для ненавистного соперника. Он старается никогда не упускать из виду любимого человека, а если расстается, то поручает друзьям следить за ним и даже нанимает частного сыщика.

Ревность связана с имевшейся ранее уверенностью человека в любви близкого человека и с его представлением, что только он вправе обладать им. Результатом этого является посягательство на личную свободу любимого, деспотизм, подозрительность. Нередки аффективные вспышки ревности, могущие привести к трагическим последствиям. Вследствие ревности любовь переходит в ненависть. Тогда человек стремится любым способом причинить страдания, оскорбить и унизить любимого им человека. Подобная ненависть часто остается подавленной и проявляется в виде измывательства над возлюбленным.

А. Н. Волкова (1989) реакции ревности классифицирует по нескольким основаниям: по критерию нормы — нормальные или патологические; по содержательному критерию — аффективные, когнитивные, поведенческие; по типу переживания — активные и пассивные; по интенсивности — умеренные и глубокие, тяжелые.

Нормальные, непатологические реакции отличаются адекватностью ситуации, понятны многим людям, подотчетны субъекту, нередко контролируемы им. Патологическая ревность имеет противоположные характеристики.

Когнитивные реакции выражаются в стремлении анализировать факт измены, искать ее причину, искать виновного (я — партнер — соперник), выстраивать прогноз ситуации, прослеживать предысторию, т. е. создавать картину события. Когнитивные реакции больше выражены у лиц астенического склада, интеллектуалов.

Аффективные реакции выражаются в эмоциональном переживании измены. Наиболее характерные эмоции — отчаяние, гнев, ненависть и презрение к себе и партнеру, любовь и надежда. В зависимости от типа личности аффективные реакции протекают на фоне меланхолической депрессии или гневной ажитации. Преобладание аффективных реакций наблюдается у людей художественного, истероидного, эмоционально-лабильного склада.

Поведенческие реакции выступают, как пишет Волкова, в виде борьбы или отказа. Борьба выражается в попытках восстановить отношения (объяснения),

удержать партнера (просьбы, уговоры, угрозы, давление, шантаж), устранить соперника, затруднить встречи с ним, привлечь внимание к себе (вызывание жалости, сочувствия, иногда кокетство). При отказе восстановить отношения связь с партнером обрывается или приобретает характер дистантной, официальной.

При активных реакциях, характерных для стеничных и экстравертированных личностей, человек ищет нужную информацию, открыто выражает свои чувства, стремится вернуть партнера, соревнуется с соперником. При пассивных реакциях астеничные и интровертированные личности не предпринимают настойчивых попыток повлиять на отношения, ревность протекает внутри человека.

Острые и глубокие реакции ревности являются результатом полной неожиданности измены на фоне благополучного супружества. Измена больше ранит доверчивого и преданного человека. Ревность становится затяжной, если ситуация не разрешается, партнер ведет себя противоречиво, не принимая определенного решения.

Волкова отмечает, что усилению реакции ревности способствуют:

1) инертные психические процессы, затрудняющие осознание, отреагирование и действие в данной ситуации;
2) идеалистический настрой, при котором человек не допускает никаких компромиссов в любовной жизни;
3) выраженное собственническое отношение к вещам и лицам;
4) завышенная или заниженная самооценка; при завышенной самооценке наблюдается деспотический вариант переживания ревности, при заниженной — человек остро переживает собственную неполноценность;
5) одиночество, бедность межличностных связей, при которой партнера некем заменить;
6) чувствительность человека к предательствам разного рода в иных партнерствах;
7) сильная зависимость от партнера в достижении каких-либо жизненно важных целей (материальная обеспеченность, карьера и др.).

Люди с тревожным видом привязанности (беспокойство, что партнер не любит меня, не захочет оставаться со мной) склонны ревновать чаще и сильнее, чем люди с прочным стилем привязанности (*Sharpsteen*, 1995).

Некоторые исследователи разделяют выражение ревности и ее переживание (*Andersen et al.*, 1995), а также когнитивную и поведенческую ревность (*Guerrero, Eloy*, 1992).

Как отмечает П. Куттер, проявление агрессии при ревности зависит от пассивности или активности любви. Мужчина, если он надеялся, что, оставаясь пассивным, будет окружен любовью женщины, агрессивно относится именно к ней, а не к сопернику. Если же он любит женщину активно, т. е. если его любовь является ярко выраженным чувством, а не желанием быть любимым, то он преследует соперника. Мужчин больше всего огорчает сексуальная неверность, а женщин — влюбленность в другую (*Buss et al.*, 1992; *Buunk et al.*, 1996).

Выделяют несколько видов ревности: тираническую, от ущемленности, обращенную, привитую (Линчевский, 1978).

Тираническая ревность возникает у упрямых, деспотичных, самодовольных, мелочных, эмоционально холодных и отчужденных субъектов. Такие люди предъявляют окружающим очень высокие требования, выполнить которые бывает трудно или вовсе невозможно, и не вызывают у сексуального партнера не только сочувствия, но и приводят к охлаждению во взаимоотношениях. Когда такой деспотичный субъект пытается найти объяснение этому охлаждению, то причину ее он видит не в себе, а в партнере, «у которого возник посторонний интерес, наклонность к неверности». В художественной литературе можно найти немало ревнивцев этого типа: Алеко («Цыганы» А. С. Пушкина), Арбенин («Маскарад» М. Ю. Лермонтова), Рогожин («Идиот» Ф. М. Достоевского), Любаша (опера Н. А. Римского-Корсакова «Царская невеста»).

Ревность от ущемленности самолюбия проявляется у людей с тревожно-мнительным характером, с низкой самооценкой, неуверенных в себе, легко впадающих в тоску и отчаяние, склонных преувеличивать неприятности и опасности. Неуверенность в себе, чувство собственной неполноценности заставляют такого человека видеть соперника в каждом встречном. И если ему покажется, что партнер не проявил к нему должного внимания, у него сразу возникают сомнения, подозрения относительно верности любимого человека. Примером такого ревнивца является Позднышев в «Крейцеровой сонате» Л. Н. Толстого.

Обращенная ревность представляет результат собственных тенденций в неверности, ее проекцию на партнера. Ход рассуждений ревнующего такой: раз помыслы о супружеской неверности имеются у него, то почему они не могут быть и у других, в том числе и у его партнера? Обычно обращенная ревность возникает на месте угасшей любви, так как сохраняющаяся любовь редко сочетается с мечтами о других сексуальных партнерах. Данный вид ревности наиболее бытовой, прозаический.

Привитая ревность является результатом внушения со стороны, что «все мужчины (женщины) одинаковые», намеков по поводу неверности супруга. Ярким примером такого ревнивца является Отелло, которого настроил против Дездемоны Яго.

Конечно, в жизни возможны сочетания элементов из этих видов ревности, поэтому наблюдать их в чистом виде можно не так часто.

По Волковой, существуют следующие способы преодоления ревности:

1) отвлечение на что-либо значимое для человека (учеба, работа, забота о детях, хобби);
2) выработка нового взгляда на вещи, формирование морали прощения, сознательный контроль над реакциями ревности;
3) извлечение уроков, поиск собственных ошибок, построение новых отношений с партнером, возможно, другого типа;
4) обесценивание партнера и ситуации измены — соизмерение их в ряду других ценностей, жизненных установок;
5) в случае распада партнерства — поиск нового партнера, изменение образа жизни, формирование других межличностных связей.

Детская ревность. Как пишет П. Куттер, в детстве все испытали эмоциональные переживания, связанные с ревностью. Сначала ребенок любит свою мать и отца пассивно, при этом скоро он начинает понимать, что не всегда может добиться от них ответного чувства: ведь даже самая нежная мать и самый заботливый отец время от времени оставляют ребенка ради друг друга. Это убеждает ребенка, что всякий раз, когда он желает, чтобы кто-нибудь его любил, он рискует оказаться брошенным.

А. Валлон (1990) описывает проявление ревности у маленьких детей. Первые реакции ревности наблюдаются уже у 9-месячных детей. Они примитивны и стереотипны. Ребенок кричит, плачет, дрыгается, когда он видит, как мать подходит к другому ребенку, берет его на руки. Реже ребенок ревнует к взрослому, например когда мать делает вид, что обнимает отца. Ребенок может ревновать и к кукле, он бросает ее, если видел, как ее гладили родители. В 10 месяцев, видя, как мать кладет голову отцу на плечо, старается всунуться между ними.

В возрасте одного года и девяти месяцев девочка не хочет, чтобы шили платье ее кукле. В возрасте двух с небольшим лет враждебные действия в связи с ревностью уже сдерживаются, вместо них появляются переживания, обида, надувание щек.

Затем, в возрасте от двух с половиной до пяти лет, ревность появляется при наличии у ребенка уже активной любви к родителям, которая оказывается ими «не разделенной»; мать или отец не ответили ему взаимностью, не отнеслись к его чувству с желаемым трепетом. Ребенок чувствует себя отвергнутым, изолированным, «выставленным за дверь дома, в котором наслаждаются любовью и счастьем другие» (Куттер, 1998, с. 87). Этот опыт закладывает основу для всех последующих невротических расстройств и других психопатологий у данного человека.

У мальчиков возникает позитивный «*эдипов комплекс*» (по имени мифического персонажа царя Эдипа, в неведении женившегося на своей матери и убившего своего отца). Он проявляется в сексуальном влечении к матери и в ревности к отцу, которого мальчик начинает рассматривать как соперника в борьбе за мать, несмотря на имеющиеся к нему нежные чувства. Возможен и негативный «эдипов комплекс», когда у мальчика возникает любовь к отцу и ненависть к матери. Иногда обе формы сочетаются и возникает амбивалентное отношение к родителям.

У девочек возникает «*комплекс Электры*» (по имени мифической царевны, которая, мстя за убийство своего любимого отца, участвовала в убийстве своей матери, виновной в его гибели). У девочек возникает сексуальное влечение к отцу и ревность к матери, которая рассматривается как соперница. Как и у мальчиков, этот комплекс может быть позитивным, негативным (любовь к матери и ненависть к отцу) и смешанным.

У детей ревность возникает и по отношению к своим братьям и сестрам. Для первенца появление второго ребенка в семье является серьезным испытанием. Ведь старший ребенок лишается монопольного права на внимание и восхищение родителей. Одинаковый пол детей и небольшая разница в возрасте (два-три года) увеличивают вероятность появления ревности и соперничества за внимание матери. Однако насколько разовьется эта ревность, зависит от чуткости родителей, их умения показать старшему, что он по-прежнему желанен и необходим для них.

Можно полагать, что чувство ревности имеет филогенетические корни. Один из цирковых дрессировщиков рассказывал, что когда молодой леопард начинает выполнять трюки старого, последний начинает ревновать.

14.8. Признательность (чувство благодарности)

Впервые, если не считать переводную работу М. Кляйн (1997), рассмотрение этого чувства осуществлено в русскоязычной литературе Г. М. Бреславом (2004, с. 329–336). Ниже мной будет дано краткое изложение раздела его книги о чувстве благодарности.

Бреслав отмечает, что феномен благодарности редко рассматривается в научной литературе, причиной чего является отсутствие общепринятого описания и операционализации этого научного конструкта, вследствие чего это понятие еще не стало объектом постоянного внимания. Кроме того, благодарность тесно связана с феноменами обязанности и вежливости, что переводит рассмотрение этого вопроса в плоскость этики.

Чувство благодарности выражает положительное отношение к другому человеку за оказанную субъекту услугу. Причем, по Ф. Хайдеру (*Heider*, 1958), это чувство возникает у получателя помощи только в том случае, если «благодетель», по мнению получателя, стремился лишь к достижению блага для другого, не ожидая благодарности взамен и не будучи вынужденным это делать. Сходные представления имеются и у Ортони с коллегами (*Ortony et al.*, 1988).

Р. и Б. Лазарус (*R. Lazarus*, *B. Lazarus*, 1994) относят благодарность к группе «эмпатических эмоций», т. е. полагают, что корни этого эмоционального феномена лежат в способности сопереживать другим. Основанием для выражения благодарности является оценка поступка благодетеля как альтруистического, направленного на благо получателя. Но испытывать чувство благодарности, по мнению авторов, может лишь тот, кто сопереживает действиям благодетеля по предоставлению блага нуждающемуся.

Мак-Каллог с коллегами (*McCullough et al.*, 2001) выделяют три функции благодарности: а) «моральный барометр» (реакция на восприятие другого как благодетеля по отношению к нуждающимся и/или достойным); б) моральный мотив (побуждение благодарных людей к просоциальному поведению по отношению к благодетелю и другим людям); в) моральное подкрепление (благодарность поощряет благодетеля к моральному поведению и в будущем).

Степень выраженности чувства благодарности определяется тем, насколько намеренным было благодеяние, насколько дорого оно обошлось благодетелю и какую ценность благодеяние имеет для получателя. Отмечается, что люди чувствуют бóльшую благодарность по отношению к тем благодетелям, которые имеют более высокий статус или большие ресурсы (*Hegtvedt*, 1990). Оценивается также то, насколько оказываемая помощь выходит за рамки ролевых ожиданий (*Ortony et al.*, 1988).

Грехем (*Graham*, 1988) полагает, что чувство благодарности возникает лишь в младшем школьном возрасте.

14.9. Уважение

Уважение является еще одними видом положительных межличностных отношений. Уважение — это проявление внимания или предупредительность к человеку и соблюдение его прав. Это почтительное отношение, основанное не только на признании достоинств человека, но и на взгляде на человека как на личность со своими ценностями, имеющую право на свое мнение и убеждения. В соответствии с таким отношением человеку с заслугами оказывают честь сделать что-то первым, сажают на лучшие места, уступают дорогу и т. д.

При общении (диалоге) уважение проявляется в том, что слушающий внимательно и серьезно относится к тому, что говорит уважаемый собеседник, к его чувствам, не позволяет себе резких и нетактичных высказываний.

14.10. Альтруизм (заботливость)

В психоаналитической концепции З. Фрейда альтруизм рассматривается как невротическая потребность субъекта в ослаблении чувства вины либо как компенсация им первобытного эгоизма, подвергнутого вытеснению. Исходным для формирования человека как альтруиста является наличие у него желания оказывать помощь другим. Однако альтруистическими такие стремления становятся тогда, когда эта помощь оказывается бескорыстно, а подчас и в ущерб себе. В результате закрепления у человека формируется альтруистическая *установка*, становящаяся для него моральным принципом.

Альтруизм рассматривается в западной психологии как стремление оказывать помощь. Данный мотив (*need nurturence*, заботливость по Г. Мюррею [*H. Murrey*, 1938]) проявляется в сочувствии, в удовлетворении потребностей беспомощного, в стремлении опекать, утешать, защищать, заботиться, успокаивать и исцелять тех, кто в этом нуждается. Альтруизм проявляется по собственному убеждению, без какого бы то ни было давления со стороны, и базируется на нравственных нормах общества, таких, например, как чувство долга, социальная ответственность. У верующих альтруизм основывается на религиозном постулате «возлюби ближнего своего». Важную роль в проявлении альтруизма играет способность человека к сопереживанию (эмпатии).

Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является предрасположенность к *сопереживанию* человеку, нуждающемуся в помощи (*эмпатия*). Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае (Дж. Кок с соавторами [*J. Coke*, *C. Batson*, *K. McDevis*, 1978]).

Известны три теории альтруизма. Согласно *теории социального обмена*, оказание помощи, как и любое другое социальное поведение, мотивируется желанием минимизировать затраты и оптимизировать вознаграждение. Другие же психологи считают, что к оказанию помощи побуждает и подлинный, бескорыстный альтруизм.

> *Теория социальных норм* исходит из того, что оказание помощи связано с существованием в обществе определенных правил. *Норма взаимности* побуждает нас отвечать добром, а не злом тем, кто пришел нам на помощь. *Норма социальной ответственности* заставляет нас заботиться о тех, кто в этом нуждается, столько времени, сколько нужно, даже тогда, когда они не в состоянии отблагодарить нас.
>
> Эволюционная психология исходит из существования двух типов альтруизма: альтруизма, основанного на *защите собственного рода*, и альтруизма, основанного на *взаимном обмене*. Однако большинство психологов-эволюционистов полагают, что у генов эгоистичных индивидов больше шансов выжить, чем у генов личностей, склонных к самопожертвованию, и что поэтому общество должно учить альтруизму.
>
> *Майерс Д.*, 2004, с. 572.

С. Шварц и Г. Клаузен (*S. Schwartz*, *G. Clausen*, 1970) показали, что готовность к оказанию помощи более выражена у людей с внутренним локусом контроля, воспринимающих себя как активных субъектов действия.

Е. Стауб (*E. Staub*, 1974) отмечает положительную роль уровня морального развития и отрицательную роль макиавеллизма (пренебрежение моральными принципами ради достижения цели) для готовности оказать помощь.

В связи с этим можно констатировать, что проявление альтруизма связано с двумя мотивами: морального долга (МД) и морального сочувствия (МС). Человек с мотивом МД совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки (избегание или устранение искажения моральных аспектов Я-концепции, представления о себе), относясь при этом к объекту помощи совершенно по-разному (и даже иногда отрицательно). Помощь носит жертвенный характер («отрывает от себя»). Люди с мотивом МД (а это в основном лица авторитарного типа) характеризуются повышенной личной ответственностью.

Человек с мотивом МС проявляет альтруизм в связи с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его помощь не имеет жертвенного характера, альтруистические проявления неустойчивы из-за возможного уменьшения идентификации и повышения личной ответственности.

14.11. Эгоизм

Эгоизм означает предпочтение при выборе линии поведения собственных интересов и потребностей интересам общества, потребностям других людей и является наиболее открытым проявлением индивидуализма. Способствуют возникновению эгоизма неправильные воспитательные воздействия родителей, формирующие у ребенка завышенную самооценку и эгоцентризм. Последний означает неспособность человека, сосредоточиваясь на собственных интересах, желаниях, потребностях, влечениях, понять стремления, переживания других людей. В то же время эгоцентризм и эгоизм — не одно и то же. Эгоист может не быть эгоцентристом;

он может хорошо представлять себе цели других людей, но сознательно пренебрегать ими.

Эгоцентризм наиболее ярко проявляется в детском возрасте и преодолевается в большинстве случаев к 12–14 годам. В старческом возрасте он снова возрастает. Нередко эгоцентризм проявляется при некоторых психических заболеваниях (шизофрении, психопатии, истерии).

РАЗДЕЛ III

Практические аспекты общения

ГЛАВА 15

Публичное выступление

К публичным выступлениям относятся лекции, доклады, сообщения, связанные с передачей информации более или менее широкой аудитории. При этом происходит процесс общения лектора с аудиторией, так как между ними возникает психический контакт.

15.1. Принципы информирования

Перед выступающим стоит задача изложить свой материал таким образом, чтобы вызвать интерес у слушателей, облегчить им понимание сообщаемой информации и способствовать лучшему ее запоминанию. Для этого нужно соблюсти ряд принципов информирования.

Доверие. *Аудитория будет охотнее слушать оратора, если он вызывает у нее симпатию и доверие.* Для получения кредита доверия оратору необходимы знания (опыт), достоверность используемой информации и особые личные качества.

Интеллектуальная стимуляция. *Аудитория более склонна прислушиваться к интеллектуально стимулирующей информации.* Таковой она будет, если она нова для слушателей и отвечает их потребности в знаниях.

Креативность, т. е. способность человека генерировать новые и оригинальные идеи и точки зрения. Аудитория более способна воспринимать, понимать и запоминать информацию, при изложении которой используется творческий подход.

Актуальность. *Аудитория охотнее воспринимает и запоминает информацию, которая кажется ей актуальной.* «С точки зрения восприятия информации, большинство людей подобны не губкам, впитывающим все, что они видят и слышат, а фильтрам, которые пропускают через себя только ту информацию, которую считают актуальной» (Р. Вердербер, К. Вердербер, 2007, с. 347). Актуальность — это субъективная ценность, приписываемая слушателями информации, отвечающей их потребностям и интересам. Особенно важно подчеркнуть актуальность темы в начале сообщения, во вступительной части, чтобы люди поняли, для чего им нужно слушать оратора.

Расстановка акцентов. *Аудитория легче всего воспринимает и запоминает ту информацию, которая выделяется докладчиком.* Люди помнят лишь небольшую часть услышанного, поэтому важно выделить ту часть сообщения, которую слуша-

телям необходимо запомнить. Для этого оратор должен заранее определить приоритетность информации и продумать способы ее предъявления: в виде наглядных материалов, повторения ключевых слов и идей, используя логические переходы («Итак, мы выяснили, что...», «Итак, мы рассмотрели....»), используя юмор (забавные истории) для выделения ключевых мыслей.

15.2. Методы информирования

К методам информирования слушателей в процессе публичного выступления относятся повествование, описание, использование определений, объяснение, разъяснение.

Повествование. Повествованиями называются рассказы или истории, построенные вокруг некой центральной мысли и заканчивающиеся развязкой, которая и придает всему рассказу смысл и интерес. Основная цель повествования — преподнести заложенный в нем смысл настолько красочно, чтобы слушатель запомнил его именно благодаря форме изложения. Это достигается следующими приемами:

- повествование должно содержать уточняющие детали (подробности), чтобы усилить производимое рассказом впечатление;
- на протяжении всего повествования нужно поддерживать атмосферу ожидания, интриги; для этого кульминация повествования откладывается на самый конец; слушатели будут внимательными, потому что им будет интересно, правильно ли они прогнозировали по ходу повествования развитие событий;
- по возможности в повествование следует включать диалоги.

Описание — это рассказ о том, что из себя представляет данный объект. При описании важно умение подметить характерные детали предмета и красочно их передать. Для многих людей описание оказывается сложной задачей, так как они не привыкли использовать развернутые образные описания в повседневной жизни.

Определение — это объяснение значения слов. Умение давать определения является одним из основных показателей эффективной коммуникации, помогая аудитории понять и соотнести между собой ключевые понятия речи. Используются как краткие, так и развернутые определения.

Объяснение процессов. Это рассказ о том, как можно что-то сделать, изготовить или как нечто работает. Объяснение может сопровождаться демонстрацией (непосредственным выполнением) необходимых действий и операций, например как пользоваться чем-то, как что-то изготовить и т. д. При этом могут использоваться видеозаписи этих действий. Во время демонстрации нужно говорить медленно, часто повторяя основные идеи.

Разъяснение. Это специфичный вид объяснения, целью которого является обеспечить понимание определенной идеи, для более глубокого раскрытия которой требуется обращение к внешним источникам.

* * *

Читателю, наверное, приходилось выступать с сообщениями, выступлениями, докладами, т. е. произносить речь. Иногда они проходили успешно, иногда — неважно. От чего же это зависело? Конечно, от вашего настроения, от степени волнения, — ответите вы и будете правы. Однако имеется и еще ряд моментов, которые влияют на успешность публичного выступления. О них и пойдет речь.

15.3. Оценка аудитории

Публичное выступление — это общение с аудиторией. Поэтому перед выступлением нужно собрать сведения о тех, перед кем предстоит выступать. Одно дело — выступать с научным докладом перед коллегами, т. е. подготовленной аудиторией, другое дело — перед учащимися, т. е. неподготовленной для понимания научных терминов аудиторией. Оценка аудитории включает: 1) сбор основных демографических показателей слушателей и 2) определение уровня заинтересованности, знаний и установок по отношению к оратору и выбранной им теме. Результаты этой оценки помогут выступающему отобрать подходящие примеры, организовать и представить свою речь в форме, удобной для слушателей.

Сбор демографических данных нужен для того, чтобы определить, какой контингент преобладает среди слушателей, следовательно, на кого нужно больше ориентироваться. При этом учитываются возраст, пол, уровень образованности, социальная принадлежность, вероисповедание.

Однажды я выступал с лекцией для руководителей предприятий г. Кохтла-Ярве. В качестве примера доминантного состояния при ожидании чего-то (концентрации внимания) я привел пример о щуке, сидящей в заводи и ждущей, когда мимо проплывет карась. Этот пример очень понравился слушателям, поскольку большинство из них, как оказалось, были заядлыми рыбаками. В результате моя лекция была воспринята очень хорошо.

15.4. Учет обстановки выступления

Оценка того места (обстановки), где предстоит выступать, подскажет, как лучше справиться с ожиданиями слушателей и какую выбрать манеру произнесения речи. Такая оценка включает в себя следующие пункты.

1. **Насколько велика будет аудитория.** Если аудитория маленькая (до 50 человек), то можно стоять к слушателям довольно близко, говорить нормальным голосом и чувствовать себя раскованно. Если же аудитория большая, то, вероятнее всего, потребуется микрофон и передвижения по залу будут нецелесообразны.
2. **В какое время суток состоится выступление.** Если выступление (например, лекция) состоится рано утром, то слушатели будут сонными, их нужно будет растормошить яркими примерами, большей эмоциональностью речи. То же может быть и тогда, когда выступать придется сразу после обеденного перерыва: слушатели могут расслабиться, вести себя апатично и даже задремать.

3. **Когда по программе предстоит выступать.** Если ваше выступление единственное или основное, то у вас есть очевидное преимущество — внимание будет приковано к вам. Однако когда по программе много выступлений (например, на научной дискуссии), ваша очередь может повлиять на то, как вас примут. Невыгодно выступать первым, так как требуется «разогреть» слушателей и они будут отвлекаться на приход опоздавших. Невыгодно выступать и последним, так как слушатели могут уже устать от предыдущих ораторов.
4. **Сколько времени вам отведено.** От этого зависит количество информации, которое вы собираетесь сообщить аудитории, и отбор самой важной информации.
5. **Чего ждут слушатели.** Важно иметь представление, как понимают тему выступления слушатели. От этого зависят их ожидания и отношение к выступлению.

   Однажды мне довелось читать лекцию перед большой аудиторией о темпераменте человека. К моему удивлению, пришло очень много слушателей. Как потом выяснилось при задавании ими вопросов, многие понимали темперамент не как характеристику поведения, а как страстность в сексуальных отношениях.
6. **Где предстоит выступать.** Нужно обратить внимание на размер помещения, освещенность, наличие трибуны, расстояние между выступающим и первым рядом. Если предстоит выступать в длинном, узком помещении, то придется говорить громче обычного, так чтобы слышали задние ряды.
7. **Какое оборудование потребуется для выступления.** Не предупредив заранее организаторов выступления о необходимости доски, проекционного аппарата, указки и других технических средств, выступающий может попасть в затруднительное положение.

15.5. Вербальная и визуальная адаптация

Для успешного выступления необходимо установить контакт и взаимопонимание с аудиторией, т. е. адаптироваться к ней. Адаптация к аудитории включает в себя: 1) достижение взаимопонимания; 2) привлечение и поддержание интереса аудитории; 3) приспособление к уровню понимания аудитории; 4) укрепление или изменение отношения аудитории к вам или к предмету вашей речи; 5) адаптацию к установкам (мнениям) аудитории.

Достижение взаимопонимания. Это понимание того, что оратор и аудитория располагают одними и теми же сведениями, а также испытывают похожие эмоции и имеют общий опыт. Достичь этого можно, используя *личные местоимения* («вы», «нам», «мы», «наше»), *задавая риторические вопросы* (они стимулируют активность аудитории, а когда слушатели участвуют в разговоре, они лучше понимают его содержание), *делясь общими переживаниями* (рассказывая случаи из личного опыта, которые показывают, что вы и ваши слушатели имеете много общего), *персонифицируя информацию*, т. е. относя ее к слушателям, чтобы они поняли, что она имеет отношение и к ним тоже.

Привлечение и поддержание интереса аудитории. Эта задача решается путем использования четырех принципов: своевременности, близости, серьезности и живости.

Своевременность. Слушателей скорее заинтересует информация, которую они смогут использовать немедленно или, по крайней мере, в ближайшем будущем.

Близость. Слушателей больше будет интересовать информация, которая близка им, которая затрагивает их личное пространство, важные для них вещи, проблемы, связанные с семьей, работой, учебой и т. д., в зависимости от профиля аудитории.

Серьезность. Следует указать на важность излагаемого материала, его связь с физическими, экономическими и психологическими последствиями. Например, преподаватель может отметить, что этот материал обязательно будет в билетах на экзамене. Или что знание этой информации может пригодиться при приеме на работу, при конкурсе на вакантную должность и т. п.

Живость. При ослаблении внимания слушателей необходимо использовать интересные истории, анекдоты, связанные с темой сообщения. Однако важно при этом не увлекаться их использованием, иначе внимание слушателей рассеется от предмета обсуждения. Вообще следует отметить, что живая, образная, эмоциональная речь воспринимается слушателями гораздо лучше, чем размеренная, строго логичная, монотонная речь, которая быстро усыпляет слушателей. К сожалению, не все люди обладают необходимыми речевыми способностями. Среди преподавателей, как показано Н. П. Фетискиным (1990), имеются монотонщики. Они редко используют изменение (повышение или понижение) тона речи, громкость речи у них невысокая, паузы затянуты, интонация речи, как и ее темп, меняются очень редко, они практически не используют логическое ударение.

Яркость речи часто достигается использованием сравнений и метафор. *Сравнение* — это прямое сопоставление разнородных объектов, которое обычно выражается с помощью слов *подобно* или *как*. *Метафора* — это сопоставление, которое выражает фигуральную идентичность сопоставляемых объектов. Вместо того чтобы сказать, что одна вещь подобна другой, метафора говорит, что одна вещь является другой.

Беглость речи является важной характеристикой ее живости. Беглость означает отсутствие колебаний и таких речевых помех, как «э», «так», «понимаете» и «как бы».

Оратору, готовящемуся к выступлению, нужно усвоить предстоящую речь, а не запомнить ее. Запоминание речи предполагает ее многократное повторение, пока текст не запоминается слово в слово. Усвоение речи предполагает понимание идей, содержащихся в ней, а также возможность иной словесной формулировки идей.

Признаки умело построенной речи

Правильность речи – соответствие принятым литературно-языковым нормам. «Неправильное употребление слов ведет за собой ошибки в области мысли и потом в практике жизни» (Д. И. Писарев).

Точность речи – адекватность мысли говорящего. «Точность слова является не только требованием здорового вкуса, но прежде всего – требованием смысла» (К. Федин).

Ясность речи – доступность пониманию слушающего. «Говори так, чтобы тебя нельзя было не понять» (Квинтилиан).

Логичность речи – согласие с законами логики. «Что неясно представляешь, то неясно и выскажешь. Неточность и запутанность выражений свидетельствует только о запутанности мыслей» (Н. Г. Чернышевский).

Простота речи – безыскусственность, естественность, отсутствие вычурности. «Под напыщенностью и неестественностью фразы скрывается пустота содержания» (Л. Н. Толстой).

Богатство речи – разнообразие использования языковых средств. «Задачи, которые вы ставите перед собой, неизбежно и настоятельно требуют большого богатства слов, большего обилия и разнообразия их» (М. Горький).

Сжатость речи – отсутствие лишних слов и ненужных повторений. «Если пишет многословно, это... значит, что он плохо понимает то, о чем говорит» (М. Горький).

Чистота речи – устранение из нее слов нелитературных, диалектических, жаргонных, вульгарных, а также иноязычных, используемых без надобности. «Употреблять иностранное слово, когда есть равносильное ему русское слово, значит оскорблять и здравый смысл, и здравый вкус» (В. Г. Белинский).

Живость речи – отказ от шаблонов, выразительность, образность, эмоциональность. «Язык должен быть живым» (А. Н. Толстой). При этом не надо забывать, что резвость языка не всегда свидетельствует о резвости ума.

Благозвучие речи – удовлетворение потребностям приятного для уха звучания, подбор слов с учетом их звуковой сочетаемости. «Вообще следует избегать некрасивых, неблагозвучных слов» (А. П. Чехов).

Розенталь Д. Э. А как лучше сказать? М., 1979, с. 8–9.

Для пробуждения и поддержания интереса к сообщению можно начинать его с вопроса и продолжать задавать вопросы во время речи.

Адаптация к уровню понимания аудитории. Важно, чтобы преподносимая слушателям информация была доступна их пониманию. При этом лучше ошибиться в сторону недооценки знаний аудитории, чем в сторону переоценки. Правда, может оказаться, что часть слушателей обладают необходимыми знаниями для понимания вашего сообщения, и при ориентации на несведущих может возникнуть ситуация, будто вы оскорбляете знающих подозрением в их невежестве. Чтобы избежать двойственности своей позиции, рекомендуется вначале сделать обзор основных (базовых) положений в форме напоминания слушателям о том, что они уже знают: «Как вы помните...», «Как мы знаем...» и т. п. В этом случае и овцы будут целы, и волки будут сыты.

Даже если слушатели обладают необходимыми базовыми знаниями, все равно нужно подумать над способом представления новой информации, который будет способствовать ее пониманию, используя для этого определения, описания, сравнение и приведение примеров.

Формирование позитивного отношения аудитории к себе как оратору. Этого можно добиться несколькими способами. Первый: хорошо подготовиться к выступлению, так как аудитория всегда инстинктивно чувствует, когда оратор «скользит по поверхности», не обладает глубиной проработки излагаемого вопроса. Следует показать аудитории наличие вспомогательного и подкрепляющего материалов: многих хороших примеров, иллюстраций и подходящих случаев из личного опыта. Положительно влияет и рассказ о личном участии докладчика в том, о чем он говорит. Это создаст у слушателей впечатление о практическом понимании оратором излагаемой проблемы.

Доверие слушателей вызовет этичное поведение оратора. В основе этичной убеждающей речи лежат четыре правила.

1. Нужно говорить правду. Говорить правду — не значит избегать намеренной, прямой лжи. Если оратор не уверен, что информация правдива, лучше ее не использовать.
2. Нельзя преувеличивать значение даваемой информации, делать из частных фактов обобщающие выводы. Это может привести к искажению фактов и рассматриваться слушателями как ложь.
3. Необходимо воздерживаться от личных нападок на тех, кто не согласен с вашими идеями. Оскорбления в адрес противника и другие, не относящиеся к делу, личные выпады отрицательно сказываются на образе оратора как человека, достойного доверия. Такая тактика не добавляет силы доказательствам оратора.
4. Целесообразно приводить источники любой негативной информации. Если оратор собирается сообщить негативную информацию, основываясь на сведениях, полученных где-то на стороне, необходимо указать источник этой информации. Иначе такие утверждения могут быть расценены как клевета и привести к судебному разбирательству.

Кроме того, успех выступления будет зависеть от частоты визуального контакта оратора с аудиторией. Чем чаще оратор смотрит на аудиторию, тем более квалифицированным, осведомленным и опытным, а также более честным и дружелюбным его считают (*Beebe*, 1974).

Один из способов обеспечения зрительного контакта — представить свою аудиторию в виде ряда групп, сидящих в разных частях помещения. Затем наугад поговорите в течение 4–6 секунд с каждой группой. Например, поговорите в течение нескольких секунд с группой в заднем левом конце зала, затем посмотрите на людей в дальнем правом конце, далее переведите взгляд на группу в средней части зала, группу спереди слева, а потом на группу спереди справа. После этого можно поменять порядок на обратный... Это гарантирует, что вы не затратите непропорционально большого количества времени, разговаривая с теми, кто находится перед вами или в центре зала.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 324–325.

Что дает поддержание постоянного зрительного контакта с аудиторией? Первое: аудитория сосредоточивает свое внимание на речи. Второе: растет доверие аудитории к оратору. Зрительный контакт воспринимается как признак искренности. Ораторов, которые не способны сохранять зрительный контакт со слушателями, почти всегда воспринимают как неуверенных в себе, а нередко как неискренних или нечестных. Третье: оратор видит, как аудитория реагирует на его речь. Следя за поведением аудитории, оратор может определить, что следует изменить в его докладе.

Оратору нужно создать у аудитории хорошее мнение о себе как личности. Этому будут способствовать соответствующая аудитории одежда, улыбка и доброжелательный тон голоса. Важно следить за выражением лица. Слушатели негативно реагируют на каменное выражение лица, постоянные гримасы и сердитые взгляды. Поза оратора тоже имеет значение. Прямая осанка и расправленные плечи во время выступления говорят аудитории об уравновешенности оратора. Сутулящиеся ораторы могут производить неблагоприятное впечатление: казаться не слишком уверенными в себе или беспечными. Необходимо избегать раскачивания, переступания с ноги на ногу или хождения из одного конца помещения в другой. В начале речи нужно стоять прямо на обеих ногах. Негативно влияют на внимание слушателей почесывание носа и рук, снимание и надевание очков.

Адаптация к установкам (мнениям) аудитории. Оратору важно представлять установку слушателей на его сообщение: положительна ли она, отрицательна или нейтральна. В случае отрицательного отношения нужно показать, почему данная тема важна для слушателей.

Если аудитория имеет положительную установку на то, что будет говорить оратор, то ему нужно поставить перед собой цель укрепить эту установку и предложить четкую и конкретную *программу действий*, вокруг которой слушатели могут сплотиться.

При отсутствии у слушателей определенного мнения целью оратора становится сформировать его или убедить их действовать. Если аудитория не имеет никакого мнения, потому что она не информирована, оратор, прежде чем формировать у нее определенное мнение, должен дать достаточно информации, которая поможет слушателям понять суть дела. Нейтральная аудитория способна рассуждать объективно и воспринимать разумные доводы. Поэтому стратегия оратора должна включать представление наилучших из возможных аргументов и подкрепление их самой лучшей информацией, имеющейся у него.

Если слушатели не имеют никакого мнения, потому что обсуждаемый вопрос им безразличен, усилия оратора должны быть направлены на то, чтобы сдвинуть их с этой позиции. Для этого надо чаще использовать материал, обращенный к нуждам слушателей.

Если слушатели стоят на позиции умеренного несогласия с предложением оратора, то он может вполне прямо приводить им свои аргументы в надежде, что их весомость заставит аудиторию перейти на его сторону. Другая часть стратегии оратора должна состоять в том, чтобы ослабить установку слушателей и при этом не вызвать их враждебности. Для этого надо излагать материал объективно и представлять дело достаточно ясно, чтобы слегка несогласные с оратором люди захотели обдумать его предложение, а полностью несогласные хотя бы поняли его точку зрения.

При враждебно настроенной аудитории ожидать полного переворота в установках слушателей не приходится. Поэтому лучше приступить к теме издалека или выступить со скромным предложением, призывающим лишь немного изменить позицию слушателей. Это может по крайней мере заставить слушателей задуматься о том, что сообщение оратора может иметь какую-то ценность. Позже, когда идея уже «пустит корни», оратор может предложить аудитории продвинуться еще дальше.

15.6. Как сделать свою речь убедительной

Если в процессе выступления требуется убедить или переубедить аудиторию в ее мнении, оратор должен использовать весомые доводы и доказательства.

Доводы — это заявления, которые отвечают на вопросы, почему слушатели должны верить во что-то или делать что-то. Что же такое весомые (хорошие) доводы? Это доводы, которые удовлетворяют трем требованиям:

- они должны быть подкреплены фактическими доказательствами;
- должны иметь отношение к делаемому предложению;
- должны оказывать воздействие на аудиторию, для чего нужно знать состав аудитории.

Сами по себе доводы — это ничем не подкрепленные заявления, хотя некоторые из них являются самоочевидными и нередко оказывают убедительное воздействие без какого-либо подкрепления (доказательства). Однако в большинстве случаев слушатели будут ждать от оратора оглашения фактов и мнений экспертов, подтверждающих его доводы, т. е. доказательств.

Серьезность доказательств обусловлена *достоверностью источника* полученных оратором сведений (например, сведения, почерпнутые из «желтой» прессы, как правило, недостоверные), *современностью этих сведений* (сведения пятилетней давности могут оказаться неверными сегодня) и тем, *имеют ли они отношение к высказываемому доводу или «притянуты за уши»*.

Типичные ошибки ораторов

Поспешное обобщение. Поскольку взятые вами примеры должны представлять все возможные случаи или большинство из них, вы должны привести достаточно примеров, чтобы слушатели могли быть уверены, что это не изолированные и не вырванные из контекста примеры. Поспешное обобщение (возможно, в форме довода), которое либо вообще не подкреплено фактами, либо подкреплено только одним слабым примером, — очень распространенная ошибка в рассуждениях.

Ложная причина. Ложная причина имеет место, когда приписываемая причина на самом деле не связана с результатом или не производит его. Искать причины — в природе человека, однако тенденция идентифицировать и помечать нечто, происходящее или существующее непосредственно перед или одновременно с событием, как его причину, часто приводит

к ошибкам. Вспомните всех тех людей, которые обвиняют в потере денег, болезни или неудачах на работе пробежавших перед ними черных кошек и разбитые зеркала. Мы определяем это как заблуждение, основанное на ложной причине.

Апеллирование к авторитетам. Попытки привлечь в качестве доказательства мнения авторитетов могут вести к ошибке апеллирования к авторитетам, когда утверждение исходит от человека, не являющегося авторитетом в данном вопросе. Например, специалисты по рекламе хорошо знают, что публика склонна обожествлять знаменитых спортсменов, артистов и ведущих телепередач. Поэтому люди часто готовы верить словам этих «звезд», даже когда те говорят о предметах, о которых, может быть, знают совсем мало...

Аргумент ad hominem («*переход на личности*»). Аргумент ad hominem нацелен на человека, выдвинувшего тезис, а не на содержание самого тезиса... Такие личные нападки используются как дымовая завеса, для того чтобы скрыть отсутствие у говорящего настоящих доводов и доказательств. Оскорбительные замечания, нацеленные на личность противника, могут произноситься для того, чтобы заставить аудиторию проигнорировать недостаток доказательств, и в этом качестве нередко используются в политических компаниях. Все знают, что бестактные замечания, оскорбления и прочие личные нападки иногда приводят к успеху, однако такое доказательство всегда является ошибочным.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 377–378.

15.7. Преодоление оратором нервозности

Нервозность (волнение) перед выступлением — явление довольно обычное, имеющее как положительное, так и отрицательное влияние на выступление оратора. Все дело в степени волнения. Небольшое волнение мобилизует оратора, сильное волнение мешает выступлению. От 15 до 20% людей постоянно испытывают страх перед выступлением. У них начинаются спазмы в животе, потеют ладони, пересыхает горло, в речи появляются такие связующие слова и выражения, как «гм», «типа», «понимаете». Такие люди стараются избегать выступлений, а если этого сделать не удается, то говорят как можно короче.

Возникновению нервозности способствует слабая подготовка к выступлению либо мнение оратора о том, что он плохо подготовлен (это характерно для лиц с высокой тревожностью). Влияет и отсутствие опыта публичных выступлений.

Рассмотрим конкретные действия, которые помогают контролировать нервозность.

1. Выбор для сообщения интересной и известной для оратора темы.
2. Полноценная подготовка к выступлению. Это наряду с первым пунктом придаст уверенность перед и при выступлении.
3. Планирование очередности выступления, являющейся для оратора оптимальной: одни предпочитают выступать с докладом первыми, другие, послушав выступления предыдущих ораторов, лучше адаптируются к ситуации выступления, поэтому предпочитают выступать в конце заседания.
4. Мысленная репетиция (визуализация) успешности своего выступления. Нужно представить себя спокойным и улыбающимся при приближении

к трибуне; напомнить себе, что вы хорошо подготовились и слушатели хотят услышать то, что вы собираетесь рассказать. Представьте, как слушатели одобрительно кивают, когда вы говорите, а по окончании речи аплодируют вам.

5. Использование позитивной установки перед выходом на трибуну: «Я рад, что у меня есть возможность поделиться этой информацией с другими», «Я хорошо подготовился и готов к выступлению».
6. Использование паузы продолжительностью в несколько секунд перед началом речи. Отрегулируйте свое дыхание, сделайте для этого глубокий вдох. Постарайтесь немного подвигаться во время произнесения начальных фраз; иногда несколько жестов или шагов бывают достаточными для снятия напряжения.

ГЛАВА 16

Деловое общение

Деловое общение — понятие в какой-то мере условное. Оно означает служебные, т. е. официальные контакты с обратной связью между начальством и подчиненными, а также между подчиненными. Через общение руководитель организует совместную деятельность коллектива, управляет деятельностью и поведением исполнителей. Подсчитано («Социальные...», 1981), что 3/4 рабочего времени руководителей уходит на общение с исполнителями, а также с выше- и нижестоящими руководителями.

> Некоторые полагают, что их исключительная компетенция в каком-либо вопросе или начальственная должность, например, уже сами по себе являются гарантией успеха в общении с другими людьми, а следовательно, напрочь отрицают какую-либо стратегию и тактику общения. «Я — человек прямой», — говорит обычно такой человек и безапелляционно, ничуть не сомневаясь ни в чем, доводит всех, с кем имеет дело, до нервного срыва или сердечного приступа. Окрик, волевой нажим — вот почти единственные способы общения такого человека с другими. Понятно, что подобная форма общения может иметь лишь частный, весьма ограниченный во времени успех и не может служить способом установления подлинно демократических гуманных взаимоотношений людей, не может снискать ему любовь, привязанность, искренность общающихся с ним.
>
> *Грехнев В. С.*, 1990, с. 10.

Наиболее рациональным способом общения между людьми в служебной обстановке являются непосредственные устные контакты и телефонные разговоры. Устные контакты особенно необходимы в том случае, когда требуется изменить точку зрения собеседника или скорректировать неправильную информацию. Исследования показывают, что при знании методик и техники ведения деловых индивидуальных бесед желаемого результата можно добиться в четырех-пяти случаях из десяти.

16.1. Деловая беседа (переговоры, прием посетителей)

Беседа — это разговор, обмен мнениями (С. И. Ожегов), направляемое участниками неформальное, неподготовленное взаимодействие, являющееся последо-

вательным взаимообменом мыслями и чувствами между двумя и более людьми (Р. Вердербер, К. Вердербер, 2007, с. 395).

Переговоры

Деловая беседа часто представляет из себя переговоры, спецификой которых является их местоположение в промежутке между двумя полюсами отношений: «сотрудничество» — «борьба». В ходе переговоров стороны проявляют стремление к сотрудничеству, но через борьбу мнений, интересов. Чем более общими являются цели сторон и чем стороны более взаимозависимы, тем больше возникает необходимость отношений сотрудничества. Если же одна сторона стремится получить выгоды за счет другой, то возникают отношения борьбы, часто приводящие к срыву переговоров. Неэффективно как слишком большое увлечение собственными интересами, так и слишком большое одностороннее доверие, гипертрофированное сотрудничество. Таким образом, переговоры — это балансирование между двумя указанными полюсами.

> Переговоры как комплекс различных видов деятельности рассматривают ряд авторов. При этом выделяются четыре типа деятельности людей, ведущих переговоры: 1) достижение должных результатов; 2) оказание воздействия на силовой баланс; 3) создание конструктивной психологической обстановки; 4) применение гибкой тактики. Эти виды деятельности реализуются на основе использования разных дилемм. Кроме того, в деятельностной модели переговоров выделяются еще два основания: 1) характерные виды поведения, разворачиваемые на переговорах: а) «сотрудничество – борьба»; б) «развертывание (или исследование) – уклонение», и 2) переговорные дилеммы: а) «уступчивость или неподатливость»; б) «покорность или доминирование»; в) «общительность или враждебность»; г) «развертывание или уклонение».
>
> *Липницкий А. В.*, 2003, с. 394.

Переговоры включают в себя минимум три этапа.

Первый этап — подготовительный. Часто этот этап упускается в надежде на свой опыт, интуицию. В процессе подготовки к беседе, особенно важной, от которой зависит успешная работа предприятия, необходимо составить план беседы, в котором должны быть отражены следующие моменты:

- Могу ли я обойтись без этого разговора?
- Какую главную цель я ставлю перед собой в беседе?
- Удивился ли мой собеседник, когда я попросил его о встрече?
- Готов ли к обсуждению предлагаемой темы мой собеседник?
- Уверен ли я в благополучном для меня исходе разговора?
- Уверен ли в том же собеседник?
- Что я хочу уяснить для себя?
- Какие вопросы я буду задавать?

- Какие вопросы может задать мне мой собеседник?
- Какие приемы воздействия на собеседника я использую в разговоре?
- Как я буду себя вести, если мой собеседник:
  - во всем согласится со мной;
  - решительно возразит, перейдет на повышенный тон;
  - не отреагирует на мои доводы;
  - проявит недоверие к моим словам;
  - попытается скрыть свое недоверие?
- Какой исход устроит (или не устроит) меня, его, нас обоих?

Обдумывание этих и других вопросов придаст вам уверенность в деловом разговоре.

Второй этап — ведение разговора. Начиная его:

- излагайте свой первый вопрос так, чтобы он был коротким, интересным, но не дискуссионным;
- добивайтесь предельной краткости в изложении мыслей;
- обосновывайте свои суждения;
- не употребляйте слов с двойным значением.

Подчиненный плохо понимает объяснения руководителя. Если последний в раздражении заявит: «Ну как вы не можете понять...», то поставит этим подчиненного в еще более трудное положение. Если же руководитель возьмет вину на себя: «Мне что-то никак не удается выразить свою мысль...», то подчиненный сможет вздохнуть с облегчением — к нему нет претензий, — и, вероятно, это поможет ему разобраться в деле. Когда же в конце концов понимание будет достигнуто, успех при первом варианте будет принадлежать только подчиненному («все-таки уразумел»), тогда как при втором варианте право порадоваться приобретает и руководитель («Ай да я, сумел-таки растолковать!»).

Линчевский Э. Э., 1982, с. 35.

Задавание вопросов. Замечено, что для поддержания беседы лучше задавать вопросы, чем произносить монологи. Задавая вопрос, вы показываете, что хотите участвовать в общении, стремитесь обеспечить его дальнейшее течение и углубление. Это убеждает собеседника в том, что вы проявляете к нему интерес и желание установить с ним позитивные отношения.

Пренебрежение вопросами открывает путь догадкам и всевозможным умозрительным построениям, приписыванию людям тех или иных качеств, мотивов поведения, и в соответствии с этим мы начинаем подгонять свое поведение, что может приводить к неэффективному общению, а часто и к конфликтам.

Следите, чтобы ваши вопросы содержали слова «что», «кто», «где», «какими средствами», «почему», «когда», «как». Это позволит охватить всю проблемную ситуацию для ее анализа и исключит односложные ответы «да» и «нет».

Задавание вопросов

Активные слушатели должны стремиться задавать вопросы с целью получения информации, необходимой для понимания собеседника. Задавание вопросов — это реакция, предназначенная для сбора дополнительной информации или для уточнения уже имеющихся сведений. Хотя вы, вероятно, задавали вопросы столько, сколько себя помните, вы можете заметить, что временами ваши вопросы или не приносили желаемой вам информации, или раздражали, смущали, вызывали защитную реакцию. Можно повысить эффективность ваших вопросов и снизить негативные реакции на них, если придерживаться следующих рекомендаций:

Определите, какого рода информация необходима вам для лучшего понимания собеседника. Нужна ли вам информация о деталях, уточнение слова или идеи, а может быть — информация о причине чувств или событий; затем в соответствии с этим сформулируйте вопрос одного из трех типов:

1) вопросы для получения дополнительной информации о важных деталях;
2) вопросы, уточняющие значение слова;
3) вопросы, уточняющие причину испытываемых человеком ощущений.

Задавайте вопросы в форме законченных предложений. Для человека в стесненных обстоятельствах мы склонны задавать вопросы из одного-двух слов, что может быть воспринято как резкость. Например, когда вам говорят: «Она только что заявила, что я всегда веду себя без учета ее потребностей», вместо вопроса: «А как именно?» вам следует спросить: «Она привела примеры поведения или конкретные случаи, когда это происходило?» Резкие, краткие вопросы часто не содержат информации, необходимой респонденту для понимания обращения. Задавая более развернутые вопросы, мы показываем собеседнику, что он услышан.

Следите за тем, выражает ли ваше вербальное поведение неподдельный интерес и заботу. Задавайте вопрос искренним тоном. Нельзя говорить так, чтобы тон мог быть воспринят как утомленный, саркастический, язвительный, высокомерный, поучающий или оценивающий. Помните, что манера говорить может быть даже важнее, чем слова, которые мы используем.

Примите на свои плечи «бремя невежества». Чтобы свести к минимуму защитные реакции (особенно у людей, находящихся под воздействием стресса), составляйте свои вопросы так, чтобы тяжесть невежества ложилась на вас. Для этого предваряйте свои вопросы короткими высказываниями, предполагающими, что всякая проблема непонимания может быть обусловлена недостатками вашего умения слушать.

Вердербер Р., *Вердербер К.*, 2007, с. 131–132.

Продуктивность беседы обеспечивают информационные, зеркальные и эстафетные вопросы. *Информационные вопросы* бывают открытыми и закрытыми. Открытые вопросы построены так, что вызывают содержательный ответ (мысль, суждение, изложение фактов, позиции и пр.). Если вопрос рассчитан только на ответы «да» или «нет» или в нем самом заключается ответ (риторический вопрос), он называется «закрытым». Такой вопрос задается с целью получить согласие (отказ) собеседника; в нем есть элемент принуждения. Например: «Вы действительно думаете, что сделали все возможное?» Задающий такой вопрос хочет лишь подтвердить свое подозрение. Иначе он задал бы открытый вопрос: «Что вы сделали?» Первый вопрос закрывает диалог, вызывая в собеседнике скрытое раздражение и внутренний отказ от продолжения беседы.

Распространенные ошибки во время беседы или спора (Н. В. Симонов, 1987)

1. Не принимайте молчание за внимание – человек может быть просто погружен в собственные мысли.

2. Не притворяйтесь, что слушаете. Это бесполезно: отсутствие интереса и скука неминуемо проявятся в выражении лица и жестах. Лучше уж признаться, что в данный момент выслушать посетителя достаточно внимательно вы не можете, сославшись, например, на занятость.

3. Не перебивайте без надобности. Подчас мы делаем это неосознанно, причем замечено, что руководители чаще перебивают подчиненных, чем наоборот. Если же для уточнения сущности дела вам все же необходимо перебить говорящего, помогите ему восстановить прерванный ход мыслей.

4. Не делайте поспешных выводов. Каждый неосознанно склонен судить, оценивать и одобрять или не одобрять то, о чем говорится. Но именно такие субъективные оценки заставляют собеседника занять оборонительную позицию. Помните, что такие оценки – барьер для содержательного общения.

5. Не давайте «поймать» себя в споре. Когда вы мысленно не соглашаетесь с говорящим, то. как правило, прекращаете слушать и ждете свроей очереди высказаться. А уж если начинаете спорить, то настолько увлекаетесь обоснованием своей точки зрения, что подчас не слышите партнера. Выслушайте его до конца, чтобы понять, с чем именно вы не согласны, а уж после этого излагайте свою точку зрения.

6. Не задавайте слишком много вопросов. Можно уточнить сказанное, но «закрытые» вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет», необходимо сводить до минимума. Чрезмерно большое количество вопросов подавляет собеседника, отнимает у него инициативу и ставит порой в оборонительную позицию.

7. Никогда не говорите: «Я хорошо понимаю ваши чувства». Такое заявление часто служит для оправдания попыток (кстати, безуспешных) убедить собеседника в том, что вы слушаете. В действительности узнать, что именно чувствует собеседник, очень трудно.

8. Не проявляйте излишней чувствительности к эмоциональной стороне речи. Слушая взволнованного человека, будьте сдержанны, иначе пропустите смысл разговора. Будьте настороже к эмоционально заряженным словам и выражениям (чтобы они не выбили вас из колеи), воспринимайте только смысл, который они несут.

9. Не давайте совета, если вас об этом не просят. Если же его действительно просят, уточните, что обращающийся хочет на самом деле.

10. Не прикрывайтесь слушанием как убежищем. Пассивные, не уверенные в себе люди иногда используют его как возможность избежать общения и самовыражения. Они не только не говорят, но на самом деле и не слушают.

Обозов Н. Н., 1991, с. 12–13.

Для расширения рамок открытого диалога и обеспечения его непрерывности можно использовать *зеркальный вопрос*. Он состоит в повторении с вопросительной интонацией части утверждения, произнесенного собеседником, чтобы он увидел свое утверждение с новой стороны. Зеркальный вопрос позволяет (не противореча собеседнику и не опровергая его утверждений) придавать беседе новый смысл. Это дает лучший результат, чем задавать бесконечное число раз вопрос «почему?», который вызывает защитную реакцию, отговорки, поиски мнимых причин, приводя в конце концов к конфликту.

Однако использовать зеркальный вопрос нужно с осторожностью и весьма тактично, поскольку он направлен на получение информации из недосказанного.

Эстафетные вопросы призваны придать диалогу динамику. Они показывают способность слушать и схватывать на лету реплики партнера. В то же время они заставляют того раскрыться еще больше, выразиться по-другому и сверх того, что сказано.

Важно на втором этапе благожелательно и в то же время критически относиться к мыслям и идеям друг друга, так как именно на этом этапе начинает определяться будущее решение проблемы.

В случае возражений собеседника на ваши доводы:

- выслушайте сразу несколько возражений;
- не спешите с ответом, пока не поймете их существо;
- уточните, не говорите ли вы с собеседником о разных вещах;
- выясните, действительно ли возражения вызваны различными точками зрения или, может быть, была разной постановка вопроса;
- попытайтесь дать собеседнику другую интерпретацию приводимых им фактов, помогите ему посмотреть на них иначе, выявить неучтенную возможность; ведь почти все события имеют более чем одно толкование;
- не отвечайте на возражения в категорическом тоне; это поможет вашему собеседнику и вам найти ответ на собственные возражения.

Взгляните на себя со стороны и быстро ответьте на вопросы:

- Не повлияло ли на характер беседы мое настроение, не связанное с содержанием беседы?
- Не проявил(а) ли я мимикой и позой недовольства разговором?
- Не отвлекаюсь ли я во время беседы?

Старайтесь выражать свою реакцию на слова собеседника кивком головы, короткими замечаниями: «Хорошо», «Понимаю», «Это интересно» и т. д., свидетельствуя тем самым, что вы поняли мысль собеседника и что психический контакт с собеседником сохраняется.

Третий этап — анализ прошедшей беседы, в ходе которого нужно получить ответы на следующие вопросы:

- Последовательно ли вы вели основную линию в разговоре?
- Не навязывали ли собеседнику свои аргументы при выработке решения?
- Основательны ли были ваши замечания и возражения?

- Удалось ли вам быть тактичным на всем протяжении разговора, не иметь предубеждений против собеседника?
- Сумели ли вы добиться максимума полезности состоявшегося разговора, пользы для дела?

Это поможет найти уязвимые места в разговоре, понять причину своих ошибок и ошибок собеседника, что поможет вам провести следующую беседу более успешно, если эта беседа была не столь удачной, как хотелось бы.

На этом этапе следует критично оценить полученную информацию, для чего нужно задать себе как минимум три вопроса:

1. Есть ли факты, подтверждающие полученную информацию? Насколько они достаточны, точны?
2. Релевантны ли подтверждающие факты? Может возникнуть ситуация, когда высказанные или подразумеваемые доказательства имеют слабую логическую связь с выводом. Нужно обдумать, на основании чего сделанный вывод (умозаключение) следует из данных фактов.
3. Имеется ли информация, ставящая под сомнение логический вывод из фактических утверждений? Возможно, существует неучтенная информация, влияющая на достоверность сделанного вами вывода.

Эффективные собеседники

1. Распределяют поровну время в разговоре.
2. Не позволяют себе слишком длинных монологов.
3. Распознают и учитывают сигналы, говорящие о необходимости дать слово другому участнику разговора.
4. Направляют разговор своим поведением и реагируют на аналогичное поведение со стороны других (речь идет о том, какими поведенческими реакциями можно передать слово другому для продолжения беседы, например задав риторический вопрос; втягивают в беседу тех, кто говорит неохотно).
5. Редко прерывают друг друга.

Прием посетителей

Сложнее вести беседы, происходящие по инициативе подчиненных. Ведь руководитель не знает заранее, о чем пойдет речь, и иногда даже не знаком с посетителем. Первая задача, которая встает перед руководителем, — создание социального микроклимата, располагающего к доверительному разговору. Нужно дать собеседнику свободно высказаться, не прерывая его репликами и вопросами без особой на то надобности; не отвлекаться на переговоры по телефону и с сотрудниками, которые порой бесцеремонно заходят к руководителю, как бы не замечая сидящего

у него посетителя. Если просьбы или требования посетителя обоснованны, руководителю следует дать понять ему, что он готов в пределах его компетенции помочь в решении рассматриваемых вопросов. При этом следует избегать поспешных обещаний, которые могут оказаться невыполнимыми. Последующий неоднократный перенос сроков исполнения обещания, даже по объективным причинам, только ухудшит взаимоотношения с подчиненным.

Если требование подчиненного выходит за пределы закона или действующих положений, то следует подробно и аргументированно объяснить посетителю его неправоту. Самыми сложными являются просьбы, сами по себе справедливые, но по объективным причинам невыполнимые в обозримом будущем. В этой ситуации нужно либо отказать, либо дать заверение вернуться к этому вопросу позднее, когда могут появиться возможности его решения.

Не следует раздражаться по поводу «непонятливости» посетителя, не внемлющего доводам; ведь подчиненный может иметь преувеличенные представления о возможностях руководителя.

Следует избегать прерывания приема по «неотложным делам», изменения установленных дней и часов приема без внесения соответствующих поправок в имеющееся расписание.

При приеме посетителей важное значение имеет расстановка мебели в кабинете и местоположение руководителя. Если он сидит за своим столом, а стулья для посетителей расположены с другой стороны стола, то это указывает на то, что разговор будет официальным, и подчеркивает субординационные отношения при общении. Если же руководитель хочет добиться от посетителя какой-то услуги или хочет обозначить разговор «на равных», ему целесообразно выйти из-за стола и сесть напротив посетителя.

Важно принимать во внимание и расстояние между руководителем и посетителем, соблюдая социальную дистанцию (1,2–3,5 м).

Таблица 16.1. Рекомендации и предостережения (Целуйко В. М., 2007, с. 290–291)

В любой беседе нужно	В беседе нельзя
Описывать действия	Оценивать действия
Видеть проблему и искать пути решения	Видеть причину проблемы в виновности человека
Удовлетворить свои и чужие потребности	Удовлетворить только свои потребности
Видеть ценность партнера и щадить его «Я-образ»	Задевать партнера, Я-образ, показывать недоверие
Быть гибким	Быть прямолинейным
Уважать потребность людей в признании, уважении и самоутверждении	Не признавать права людей на уважение и признание
Формировать установку на согласие, задавать вопросы для ответов «да»	Задавать вопросы, предполагающие ответы «нет»
Излагать выгоду и пользу своего предложения для партнера	Делать упор на свои предложения
Управлять эмоциями и выдерживать позицию на равных в спокойной уверенности	Срываться, демонстрировать высокомерие или, напротив, униженность

Окончание табл. 16.1

В любой беседе нужно	В беседе нельзя
Уходить от позиционной «войны» в область общих интересов и искать пути их удовлетворения	Чрезмерно упорствовать в отстаивании своей позиции
Свои аргументы и доводы встраивать в рассуждения партнера. Использовать его аргументы при своем несогласии и возражать в форме вопросов и ответов	«Вбивать» аргументы в партнера. Свои возражения подавать в форме требований
Брать на себя ответственность за происходящее	Обвинять партнера в непонимании, упрямстве, перекладывать на него ответственность
Иметь варианты и предлагать их	Останавливаться на первом приемлемом варианте
Понимать язык поз и жестов партнера и подстраиваться к нему	Игнорировать состояние партнера
Подавать обратную связь как отражение собственных чувств и состояний	Предлагать обратную связь в виде обвинений и негативной оценки личности партнера или его действий
Уточнять смысл высказываний	Поддаваться иллюзии: все понятно без всяких уточнений
Оформлять представления о конечном желаемом результате в виде конкретного решения	Формулировать цели беседы в терминах процесса (обсудить, достичь договоренности и т. д.)
Искать объективную почву для принятия соглашения	Использовать субъективные оценки и критерии
Видеть плюсы и минусы своих и чужих предложений	Видеть только плюсы своих и минусы чужих предложений
Относиться к партнеру доброжелательно	Относиться к партнеру нейтрально или враждебно

16.2. Деловые споры

Спорных вопросов в повседневной практике любого учреждения немало. Они являются следствием столкновения различных точек зрения, создающих конфликтную ситуацию, о которой говорилось в разделе 13.1. Спор полезен для дела, так как позволяет выбрать из многих вариантов решения производственной проблемы наилучшее или создать из них синтез. В процессе спора возникает возможность проанализировать все варианты, степень их экономичности. Поэтому опытный руководитель обязательно использует спор для того, чтобы выработать окончательное решение. В то же время спор руководителя с подчиненными — одна из наиболее сложных и болезненных разновидностей делового общения.

Сомнения, желание поспорить не подрывают авторитет руководителя, а наоборот, укрепляют его, вызывают уважение подчиненных, выступающих с теми или иными предложениями. Подчиненные видят, что им следует проявлять активность, смело высказывать свои суждения, и это не портит их взаимоотношения

с руководителем. Конечно, при этом руководитель не должен исходить из принципа «Я — начальник, ты — дурак», а обязан проявлять тактичность и терпение.

Если вы наделены властью:

- не прибегайте в споре к приемам администрирования;
- не переходите за неимением деловых доводов на личные;
- помните, что ваша должность — еще не гарантия от ошибочных суждений;
- внимательно слушайте и анализируйте все доводы партнера, выискивая их ошибочность и недостаточность;
- откажитесь от мысли, что вам поверят на слово;
- четко сформулируйте то положение, которое предстоит защищать или отвергать;
- сохраняйте спокойный и доброжелательный тон, стремитесь убеждать, а не уязвлять партнера;
- помните, что спор — это диалог, где периоды красноречия сменяются напряженным вниманием к тому, что говорит партнер;
- старайтесь минимизировать количество задаваемых вопросов.

Если эти правила не соблюдаются, партнеры по спору отходят от сути дела, увлекаются формой, а не содержанием, начинают раздражаться, проявлять упрямство, вести себя высокомерно. Все это создает условия для перерастания конфликтной ситуации в конфликт, т. е. возникновения неприязненных отношений между участниками спора.

Макгайр (*W. McGuire*, 1969) изучил вопрос о действенности различных видов защиты собственных позиций. Экспериментально создавалось два ее вида – опровергающая и поддерживающая. Первая содержала ссылки на опровержение возможных контраргументов, направленных против отстаиваемого мнения... одновременно игнорировались положительные аргументы для защищаемой позиции. Поддерживающая защита, наоборот, развивалась только положительно для собственной позиции: выдвигались лишь позитивные аргументы, в то время как игнорировались возможные контраргументы... Результаты показали, что первый вид защиты гораздо устойчивее по отношению к давлению и стабильнее по времени, чем второй. Согласно концепции автора, первая защита отличается от второй тем, что посредством ссылки на возможные контраргументы происходит «иммунизация» позиции испытуемого, что способствует большей сопротивляемости последующей атаке, чем при второй защите, которая лишена такого «иммунитета».

...Оказалось, что односторонняя утверждающая аргументация более действенна в том случае, когда она укрепляет уже имеющиеся взгляды людей, тогда как двусторонняя аргументация (утверждающая и опровергающая. – *Е. И.*) больше действует на людей, которые вначале негативно настроены к содержанию пропаганды, т. е. когда аргументы противоречат их сложившимся представлениям, имеющимся сведениям, установкам.

Крижанская Ю. С., *Третьяков В. П.*, 1990, с. 120, 122.

В процессе спора важно уметь выбрать наиболее эффективный способ аргументации своей позиции. Выделяются два основных способа построения аргументации: восходящий (возрастающий) и нисходящий (убывающий). Восходящая аргументация — это такое построение последовательности аргументов, при котором их сила возрастает от начала к концу сообщения. При нисходящей аргументации сила аргументов убывает к концу сообщения. Сила аргументации — понятие субъективное, она определяется субъективной значимостью аргумента для данного человека или группы людей.

В том случае, если слушающие не слишком заинтересованы темой сообщения и к тому же имеют низкий образовательный уровень, наиболее важный аргумент нужно предъявить в самом начале. Если же речь идет об интеллигентных участниках совещания с высокой заинтересованностью, то наиболее эффективно предъявить наиболее важный аргумент в конце своего сообщения (*McGuire*, 1969).

Людям с высокой заинтересованностью и высоким интеллектуальным уровнем эффективнее не подсказывать вывода — они сделают его самостоятельно, если же уровень образования у партнера по общению низкий, сделать вывод необходимо (С. Ховленд, У. Вейсс [*Hovland*, *Weiss*, 1981]).

16.3. Деловое общение по телефону

Бытует мнение, что телефонные переговоры экономят время. Однако подсчеты показали, что у руководителей телефонные разговоры в течение рабочего дня занимают от 3 до 4,5 часа, а у сотрудников — 2–2,5 часа. Выявлены недостатки телефонных переговоров. Продолжительность их увеличивается за счет эмоциональной окраски. Это приводит к речевой нечеткости и неделовитости фраз. Отсюда на сообщение деловой информации уходит 2/3 времени, а на паузы между словами и фразами, на выражение своих эмоций по поводу тех или иных сведений — 1/3 времени.

Существуют следующие рекомендации для выбора телефона как технического средства общения. Его нужно выбирать, если необходимо:

- быстро сообщить удаленному от вас деловому партнеру определенные лаконичные сведения или получить таковые от него;
- быстро выяснить мнение того или иного должностного лица по интересующему вас вопросу;
- получить согласие на конкретные действия в вышестоящих организациях;
- уточнить, остается ли в силе прежняя договоренность о встрече с кем-то.

Важно правильно выбрать время телефонного разговора. При этом надо учитывать, что:

- по вашим сведениям оно удобно для абонента;
- абонент должен быть на своем рабочем месте, учитывая распорядок дня предприятия;

- именно в это время телефон вашего абонента менее всего загружен; следует иметь в виду, что самые оживленные контакты по телефону в учреждениях приходятся на декабрь и январь, на понедельник и на первую половину дня.

Деловое общение по телефону включает в себя ряд этапов: взаимное представление, введение собеседника в курс дела, обсуждение ситуации, заключительное слово. Представляясь собеседнику, сообщите свою фамилию, имя и отчество, место работы и должность, которую вы занимаете. Это сразу настроит его на деловой разговор. Представившись, желательно спросить у собеседника, не помешали ли вы ему своим звонком, может ли он уделить вам внимание. Только в случае положительного ответа можно продолжать разговор.

Рекомендации по использованию телефона в профессиональной деятельности (В. Г. Рубенчик, 1984)

1. При выполнении срочной, не терпящей отлагательства работы: а) не снимайте трубку совсем; б) снимайте ее сразу же и вежливо скажите: «Будьте любезны, позвоните мне тогда-то. Я занят срочным делом».
2. Немало людей повышают голос всякий раз, когда плохо слышат собеседника, тем самым отвлекая от работы других. В таких случаях надо попросить абонента говорить громче и спросить, как он слышит вас.
3. При снятии трубки с зазвонившего телефона заменяйте нейтральные отзывы типа «Да», «Алло», «Слушаю» более информативными: «Иванов», «Отдел кадров», «Завод». Это устраняет ошибки и путаницу, а значит, экономит время. Кроме того, совмещение отзыва с представлением задает деловой тон всему разговору.
4. При вызове по телефону отсутствующего в данное время сотрудника рекомендуется не ограничиваться простой констатацией факта «его нет», а дать ответ примерно такого типа: «Его нет. Будет тогда-то. Может быть, ему что-нибудь передать?» И если вас действительно об этом попросят, не полагайтесь на память, сразу же зафиксируйте просьбу и положите записку на стол коллеге.
5. Записывайте нужные телефоны с обязательным указанием фамилии, имени и отчества, учреждения или того конкретного дела, по которому вы связаны с этим человеком. При этом придерживайтесь следующих правил:
   - не задерживайте собеседника и делайте первичную запись на календаре, а затем перенесите ее туда, где ей следует находиться;
   - любой номер телефона, которым вы заведомо воспользуетесь больше двух-трех раз, должен быть занесен в записную книжку;
   - раз в полгода ревизуйте ее и вычеркивайте номера, которые больше не потребуются;
   - каждый год-два меняйте записную книжку, а старые не выбрасывайте.

6. Для ответственных телефонных переговоров (международных, междугородных, вышестоящему руководству и т. д.) следует предварительно набросать перечень вопросов, чтобы в волнении или спешке не упустить важные моменты.
7. Этика телефонного общения предписывает всегда называть себя, прежде чем начать разговор, даже если вы рассчитываете, что вас узнают по голосу.
8. Все разговоры следует вести доброжелательным тоном. Если даже ответ точен и полон, но дан в грубой, нетактичной форме, это наносит ущерб авторитету и работника, и организации, которую он представляет, отрицательно сказывается на сущности дела.
9. Запись телефонограмм ускоряется и становится безошибочной, если к телефону подключен диктофон.

Обозов Н. Н., 1991, с. 14–15.

Если вы звоните человеку, с которым вам уже приходилось встречаться, но он может и не вспомнить вас только по фамилии, обязательно следует ему напомнить кратко о вашей последней встрече. Это облегчит психологический контакт и избавит собеседника от необходимости думать, что у него плохая память.

Во время телефонного разговора:

- надо учитывать, что слова выразительнее звучат после мини-пауз;
- цифры, фамилии и даже вопросы лучше всего повторять дважды;
- самые неприятные слова надо произносить обычным голосом, чтобы собеседник вдумывался в их смысл, осознал, почему они употреблены вами;
- задав вопрос, делайте паузу, чтобы собеседник имел время для ответа.

16.4. Производственные конфликты

В процессе жизни коллективов предприятий и учреждений всегда возникает много спорных вопросов, появляющихся из-за разной позиции сторон и требующих решения. Возникновение разногласий, как уже говорилось в разделе 13.1, создает конфликтную ситуацию. Бояться таких ситуаций не стоит, так как они часто оказываются полезными, помогая разрешить противоречия, выяснить различия в точках зрения. Другое дело — возникновение конфликта, т. е. неприязненных личных отношений между сотрудниками или между сотрудниками и дирекцией, переходящих в ссору (открытый конфликт).

Причинами конфликтов могут быть:

- недостатки в организации труда (перевод с одного места на другое, отсутствие четко очерченных обязанностей, неритмичная поставка материалов, неудовлетворительное обеспечение инструментом, плохая организация рабочих мест — теснота, духота и др.);
- заработная плата (несправедливая, слишком низкая);
- несправедливая оценка и распределение премий;

- отсутствие интереса руководителя к делам и проблемам подчиненных;
- высокомерие, заносчивость, грубость, недоступность руководителя.

Н. В. Гришина (1978) обнаружила, что 80% всех производственных конфликтов имеют «вертикальную» направленность, т. е. между руководителями и подчиненными. В их основе чаще всего лежат производственные вопросы: недостатки организации и условий труда, плохое снабжение, несовершенство технологии, а не плохой характер людей. Такие конфликты называют «деловыми».

Ответственность за профилактику и ликвидацию конфликтов в коллективе лежит прежде всего на руководителях. При умелом руководстве не всякая конфликтная ситуация перерастает в конфликт, а когда он возникает, то устраняется без существенных потерь в контактах между сотрудниками. Для этого руководитель должен соблюдать следующую последовательность предпринимаемых действий:

- проанализировать и оценить ситуацию (здесь исключительное значение приобретают выбор достоверного источника информации и беспристрастная обработка полученных сведений); изучить мотивы конфликтующих сторон и обстоятельства, приведшие к конфликтной ситуации;
- разработать и осуществить мероприятия по блокированию, локализации и устранению конфликта;
- незамедлительно овладеть ситуацией, пока она не осложнилась;
- разработать совместно с конфликтующими сторонами альтернативные варианты и выбрать из них наиболее целесообразный, либо компромиссный, либо тот, в котором бы интегрировались представления этих сторон о преследуемых ими целях и средствах их достижения.

Полезно свести спорящие стороны при участии третьего нейтрального лица, выступающего в качестве арбитра.

Многие нежелательные конфликты порождаются личностью и действиями самого руководителя, особенно когда он склонен вносить в принципиальную борьбу мнений много мелочного и позволяет себе личные выпады, злопамятен и мстителен, не стесняется демонстрировать свои симпатии и антипатии.

Причинами конфликтов с подчиненными могут быть беспринципность руководителя, ложное понимание единоначалия, тщеславие и чванство, резкость и грубость в обращении с подчиненными, черствость и равнодушие к их нуждам.

К сожалению, некоторые руководители не всегда осознают свои недостатки, которые очевидны для окружающих. Поэтому их поведение представляется им самим целесообразным и справедливым, но подчиненными не воспринимается как таковое, что приводит к конфликтам.

Капитан рыболовного траулера без раздумий нарушает, разумеется во имя плана, не только общепринятые нормы общения с людьми, но и служебные правила, запрещающие вести лов рыбы в опасной для жизни экипажа ситуации. Характерен его монолог:

— Вы думаете, я о современной науке управления не слышал? О психологическом климате? Об атмосфере в коллективе? Лекции и капитанам читают. Батюшки мои — заслушаешься!

Да зачем рыбе эта психология! На флоте условия особые. Тут ваша грамота не годится. Как я, к примеру, буду психологию разводить, атмосферу налаживать, когда у меня каждый рейс экипаж меняется? (Заметим в скобках, что экипаж-то у него менялся каждый рейс потому, что людям не хотелось с ним работать, несмотря на высокие заработки.) На промысел выйдешь — все науки на берегу остались. Да не лови я в тумане или в шторма — другой раз полрейса и проболтался бы с пустыми трюмами.

Директор ткацкой фабрики категорична в своих суждениях, открыто пренебрегает мнением других и всячески выпячивает свое Я. Любимое ее выражение: «Я уже все обмозговала. Делайте по-моему!» Наверное, она и сама не заметила, когда вместо «мы» начала произносить «я», а там уже и заместители перестали быть советчиками... Все чаще стала покрикивать, постукивать кулаком по столу, грозно поглядывать на тех, кто решался высказывать в ее адрес замечания или выражать несогласие. Всегда заряжена на грубость и нетактичность, готова больно задеть и обидеть человека, рубить сплеча там, где требуется сдержанность и осмотрительность.

Омаров А. М., 1983, с. 182–183.

Конфликт может возникнуть и из-за чрезмерного вмешательства руководителя в работу исполнителя. Если это происходит постоянно, у исполнителя теряется интерес к работе. Кроме того, вторжение руководителя в сферу компетенции подчиненного ущемляет его профессиональную гордость. У подчиненного появляется раздражительность, он начинает избегать начальника, искать промахи в его работе, чтобы доказать свою способность выполнять работу не хуже, а то и лучше. Изменяется отношение подчиненного к своей работе. Он перестает проявлять инициативу, делает не столь много, как раньше, а лишь в пределах минимума обязанностей, на работу приходит в последнюю минуту и уходит точно со звонком. Все чаще он вымещает свое плохое настроение на коллегах, ухудшая отношения с ними. В конце концов работа становится для него неприятной обязанностью — и он стремится ее поменять.

В принципе, производственных конфликтов не всегда надо бояться и стремиться полностью их избегать. Бесконфликтность коллектива может означать его полную пассивность. Возникновение такого «болота», когда люди боятся высказать друг другу обоснованные претензии, чтобы не возник конфликт, тоже свидетельствует о неблагополучном социально-психологическом климате.

16.5. Проведение деловых собраний и совещаний

Важным аспектом управления предприятием является проведение собраний и совещаний, в процессе которых осуществляется деловое общение. Чтобы собрания и совещания проходили эффективно, их руководителям (председателям) целесообразно соблюдать следующие рекомендации.

Перед собранием (совещанием):

1. *Подготовьте повестку дня*, т. е. перечень вопросов, которые должны быть решены на собрании (совещании). Эти вопросы могут относиться как к выпол-

нению ранее принятых решений, так и к новым проблемам, которые возникли с момента предыдущего собрания (совещания).

2. *Решите, кто должен присутствовать на собрании*, и заранее оповестите их об этом. Как правило, на производственном собрании присутствуют все члены трудового коллектива. На совещание приглашаются только те сотрудники, в компетенции которых решение возникших проблем.
3. *Выберите соответствующее место и время*. Убедитесь, что место оборудовано всем необходимым. Определите время, необходимое для обсуждения этих вопросов. Учтите, что идеальная длительность проведения собраний (совещаний) — не больше полутора часов. Если собрание должно продолжаться дольше, предусмотрите перерывы.
4. *Раздайте повестку дня*. Повестка должна быть на руках у сотрудников за несколько дней до собрания (совещания), чтобы они могли подготовиться к собранию (совещанию).
5. *Определите заранее основного выступающего и содокладчиков*.
6. *Предварительно поговорите с каждым участником совещания, выясните их позицию*. Это поможет предвидеть конфликтные ситуации и спланировать их разрешение при сохранении сплоченности коллектива.
7. *Немаловажен выбор помещения для проведения совещания*. Помещение должно быть оборудовано удобной мебелью, иметь нормальную температуру воздуха. Лучше всего разместить участников совещания за круглым столом, когда каждый из них располагается лицом ко всем остальным. Для улучшения общения перед участниками целесообразно установить таблички с полными именами, хорошо видимые всем присутствующим.

В течение собрания (совещания):

1. *Обсудите повестку дня* и, если необходимо, внесите в нее изменения с учетом новых обстоятельств, появившихся в самое последнее время.
2. *Следите за временем, чтобы соблюдался регламент*, так как развернувшаяся дискуссия может его нарушить.
3. *Следите за свободой высказывания мнений участниками совещания независимо от их служебного положения*. Нужно тактично сдерживать энергию лиц, привыкших владеть инициативой в силу своего характера, предоставляя менее активным участникам возможность выступить раньше.
4. *Во время дискуссии занимайте нейтральную позицию по отношению к высказываемым мнениям*.
5. *Следите за начинающимися конфликтами и вмешивайтесь, если это необходимо*. Выступайте в роли посредника, чтобы разрядить обстановку.
6. *Периодически проверяйте, готова ли группа принять решение*. Вы должны не упустить момент, когда группа пришла к согласию и новая дискуссия уже не может добавить ничего существенного.
7. *Придерживайтесь выработанных группой правил принятия решений*. Если имеются несогласные, нужно провести голосование и принять решение большинством голосов.

8. *Прежде чем завершить собрание* (*совещание*), *подведите итоги работы.* Выясните у группы, есть ли необходимость собраться еще раз. Важно, чтобы люди ушли с собрания (совещания) с ясным пониманием того, какими должны быть следующие шаги. Когда заседание заканчивается без достижения каких бы то ни было решений, может появиться чувство разочарования и крушения надежд.

После собрания (совещания):

1. *Проанализируйте ход прошедшего собрания* (*совещания*). Нужно обдумать, выполнило ли собрание (совещание) свои задачи и упрочилась ли после него сплоченность группы.
2. *Подготовьте и распространите резюме с итогами собрания* (*совещания*). Запись сведений о том, что было согласовано, какие были решены вопросы и какие следует предпринять следующие шаги, должна напомнить членам группы о работе, которую им предстоит сделать.
3. *Восстановите разрушенные отношения с помощью неформального разговора.* Если во время собрания (совещания) произошли горячие дебаты, вполне вероятно, что между некоторыми членами группы испортились отношения и они покинули собрание расстроенными или обиженными. Поговорите с ними и успокойте.
4. *Проследите, как члены группы справляются с поставленными перед ними заданиями.* Нужно проверить, не возникли ли какие-то проблемы при выполнении сотрудниками конкретных заданий.

Типичными недостатками проведения совещаний являются:

- неоправданно большое количество совещаний;
- расплывчатая тема совещания;
- непроизводительные затраты времени из-за лишних разговоров;
- неоправданно большое количество участников;
- недостаточное число участников;
- отсутствие протокола, несмотря на необходимость его;
- недостаточно четкое формулирование решений.

16.6. Стили руководства

Поскольку руководство людьми является одним из видов воздействия руководителя на подчиненных, стили руководства можно рассматривать как особую категорию стилей делового общения.

С точки зрения А. А. Русалиновой (1980), стиль руководства — это стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных, так и субъективных условий управления, личных особенностей руководителя.

Взаимодействие руководителя с подчиненными предполагает:

- выбор задач, принятие решений;
- организацию группы и выбор методов побуждения;
- осуществление контроля;
- установление взаимоотношений с подчиненными;
- регуляцию информационных потоков;
- установление обратной связи с коллективом;
- взаимодействие с общественными организациями.

Осуществляться эти функции разными руководителями могут совершенно различным образом, в связи с чем и говорят о стилях руководства.

По А. А. Русалиновой, характеристики стиля таковы:

- активность — пассивность;
- единоначалие — коллегиальность в принятии решений;
- директивный — попустительский характер воздействий;
- ориентация на позитивную — негативную стимуляцию;
- дистантные — контактные отношения с подчиненными;
- централизация — децентрализация информационных потоков;
- наличие — отсутствие обратной связи с коллективом.

Они не исключают друг друга, могут сочетаться в разных комбинациях, обусловливая степень выраженности того или иного стиля.

А. Л. Журавлев и В. Ф. Рубахин (1976) под *стилем руководства* подразумевают *индивидуально-типологические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций*.

Классификации стилей руководства

Различные авторы предлагают свои основания для описания стилей руководства:

- комплекс систематически используемых методов принятия решения (И. П. Волков, А. Л. Журавлев, А. А. Русалинова и др.);
- совокупность типичных и относительно устойчивых методов и приемов воздействия руководителей на подчиненных, т. е. стиль общения;
- личностные качества руководителя, обусловливающие выбор тех или иных приемов и методов деятельности (Д. П. Кайдалов и Е. И. Сулименко, 1979; Д. Каунд [*D. M. Cound*, 1987]);
- совокупность норм и правил, которых придерживается руководитель по отношению к подчиненным (Дж. Перселл [*J. Purcell*, 1987]);
- ориентация на производственные задачи либо на человеческие отношения в коллективе (Ф. Фидлер [*F. Fiedler*, 1967]);
- представления о человеческой природе как таковой (Д. Макгрегор [*D. MacGregor*, 1960]).

Например, Макгрегор разработал две модели руководителей — *X* и *Y*. В соответствии с первой руководитель должен непременно обладать чертами диктатора, поскольку полагает, что:

- люди обычно не любят работать и стараются уклониться от своих обязанностей;
- работников нужно заставлять трудиться, манипулировать ими, угрожать и наказывать, чтобы добиться выполнения стоящих перед организацией целей;
- люди хотят быть направляемыми, стремясь к защите и избегая ответственности.

Руководитель, соответствующий модели *Y*, исходит из прямо противоположных представлений:

- людям нравится работать, и для многих в труде скрыт источник удовлетворения;
- большинство работников руководствуются самодисциплиной и не нуждаются в угрозах; они также заинтересованы в достижении общих целей;
- многие не только не избегают ответственности, но, напротив, стремятся к ней;
- способности к творчеству в решении организационных проблем присущи не только избранным руководителям;
- поощрение является наилучшим способом для того, чтобы вдохновить людей на выполнение задач, стоящих перед организацией.

Существует несколько классификаций стилей руководства, но наиболее распространенная — та, которая корнями уходит в представления К. Левина. Согласно ей, выделяются *автократический* (*авторитарный*), *демократический* и *либеральный* (*попустительский*) стили, различающиеся по степени сосредоточенности у руководителя функций руководства и по участию его и руководимого им коллектива в принятии решений.

Автократический (*авторитарный*) *стиль* подразумевает жесткое руководство — распоряжения, инструкции, требующие от группы неукоснительного выполнения. Придерживающийся этого стиля руководитель определяет всю деятельность группы, прописывает все технические приемы и действия.

Для этого стиля характерны четкая постановка целей деятельности, энергичная форма отдачи распоряжений, приказаний, нетерпимость ко всему, что идет вразрез с мнением руководителя. Члены группы у такого руководителя постоянно находятся в состоянии неопределенности относительно своих будущих действий, знают только свои частные задачи.

Связи между участниками сводятся руководителем до минимума, так чтобы они осуществлялись только через его посредничество или при его наблюдении. Руководитель при необходимости разбивает подчиненных на группы, не считаясь с их мнением. В похвалах и критике придерживается только своего мнения.

По мнению К. Левина, авторитарный стиль руководства — это обезличенность и отчужденность, но не откровенная враждебность.

Поскольку, как считает А. Л. Журавлев, стиль руководства одновременно включает три в разной степени выраженных компонента: директивность, коллегиальность и невмешательство (попустительство), то кроме трех крайних типов автор выделяет и промежуточные: *директивно-коллегиальный*, *директивно-попустительский*, *попустительски-коллективный*, а при равенстве разных компонентов — *промежуточный* и *смешанный*. Кроме того, по степени выраженности компонентов каждый из них делится на *невыраженный*, *оперативный* и *выраженный*. На нижнем уровне управления наиболее распространен смешанный стиль, на среднем и высшем — директивный и попустительский.

Польский психолог Е. Старостяк выделил в авторитарном стиле три подтипа:

1. *Жесткий*. Такой руководитель строг, но справедлив, поддерживает уже сложившиеся взаимоотношения в коллективе даже при изменении ситуации; приверженец субординации, хорошо относится к подчиненным, которые «знают свое место». Многие принимают данный способ руководства, так как он уменьшает их личную ответственность за неудачу коллектива. При этом подчиненные считают, что выполняют лишь индивидуальные обязательства.
2. *Хозяйский*. Подобный руководитель навязывает свою позицию отеческой заботы о подчиненных, уделяет внимание повышению их материального благополучия, вмешивается в их дела, даже личные. Особенно часто этот подстиль руководства встречается у тренеров спортивных команд. Преувеличенная защита и опека подчиненных может вызвать у тех ответную агрессивную реакцию. Они будут оказывать серьезное сопротивление руководителю, который, по их словам, не позволяет им «даже дышать». Другие привыкают к такой системе руководства и будут порой стремиться к ее сохранению, поскольку любое их действие и желание в этом случае уже «запрограммированы». В итоге данный подстиль руководства снижает деловую и общественную активность подчиненных и в ряде случаев лишает их умения вести самостоятельную жизнь.
3. *Непоследовательный*. Это неумелый, несобранный, как правило деспотичный руководитель. Он проявляет видимость могущества, но не уверен в себе, предпочитает выдвигать в актив более слабого, но покорного, чем более знающего, но самостоятельного. Мелочно придирчив, готов идти на компромисс, который поможет ему уйти от ответственности в случае неудачи.

Черты, характерные для авторитарной личности, представлены на рис. 16.1.

При *демократическом стиле* руководства группа в той или иной мере подключается к организации деятельности. Руководитель разрешает членам группы участвовать (и даже приветствует это) в определении содержания ее деятельности, развивает отношения между подчиненными, стремясь уменьшить внутригрупповое напряжение; создает атмосферу товарищества и делового сотрудничества. Все члены группы в общем виде знают все основные этапы деятельности. Когда кто-то просит совета, руководитель предлагает на выбор не один, а несколько способов достижения цели. Сотрудники разбиваются на группы по их желанию. Руководитель старается быть объективным в своей похвале и критике их участников.



Рис. 16.1. Черты, присущие авторитарной личности (по Адорно с соавторами, 1950)

Позицию руководителя, придерживающегося демократического стиля, можно охарактеризовать как «первого среди равных». Его власть необходима для рационального выполнения стоящих перед коллективом задач, но не основывается на приказах и репрессиях. Такой руководитель более доступен для подчиненных, которые чувствуют себя с ним и общаются свободно и охотно. Предоставление подчиненным в ряде случаев самостоятельности и инициативы способствует формированию у них зрелого в социальном плане поведения.

Однако отсутствие жесткости и агрессивности подобный руководитель должен компенсировать большей, чем обычно, включенностью в работу. Настойчивость, последовательность и такт — главное «оружие» руководителей, демонстрирующих этот стиль руководства.

При *попустительском* (*либеральном*) *стиле* руководитель вмешивается, участвует в организации деятельности группы только в том случае, когда члены последней обращаются к нему, причем его вмешательство реализуется в форме совета и объяснения. Членам группы дается полная свобода принимать свои собственные решения. Материалы и информация предоставляется им только тогда, когда об этом они просят сами. Руководители, демонстрирующие такой стиль, замечания делают редко.

Существуют и иные классификации стилей руководства, в которых так или иначе учтены и вышеприведенные стили. Так, Е. С. Кузьмин и его соавторы (1971), предложив расширенный вариант, выделили пять стилей:

- дистанционный;
- контактный;
- целеполагающий;
- делегирующий;
- проблемно-организующий.

Л. Д. Кудряшова (1986) выделяет такие типы руководителей:

1. «*Регламентатор*». Его идеал — полная регламентация деятельности подчиненных в должностных инструкциях и приказах.
2. «*Коллегиал*». Видит залог успеха деятельности в коллективных формах принятия решений.
3. «*Спринтер*». Хорошо реагирует на быстро меняющиеся управленческие ситуации, своевременно принимает решения.
4. «*Объективист*». Главный упор делает на объективные факторы, влиянием которых объясняет успехи и неудачи.
5. «*Волокитчик*». Старается всячески оттягивать решение проблем и выполнение указаний.
6. «*Максималист*». Не признает «мелких» проблем руководства, неудовлетворен, если подчиненный выполнил задание просто хорошо, всегда стремится к максимально достижимому и требует этого.
7. «*Организатор*». Считает главным решение ключевых проблем, разработку эффективного и реально выполнимого плана.
8. «*Хлопотун*». Его девиз: «Руководство состоит из мелочей». Такой руководитель держит в голове множество мелких дел, пунктуален, дисциплинирован, исполнителен, однако тонет в «текущих» делах, не может отличить главное от второстепенного.

И. Ниномийя (*J. S. Ninomiya*, 1988) предложил следующую классификацию стилей руководства:

1. «*Патриарх*»: старается обеспечить полный контроль над всеми аспектами деятельности подчиненных, от которых требуется безоговорочная исполнительность. Подчиненные не привлекаются к подготовке решений.
2. «*Птица страус*»: ориентируется на свой статус, стремится избежать конфликтов, боится различий во мнениях. Для такого руководителя характерен высокий уровень компетенции; вместе с тем он более подходит на роль ассистента, поскольку ему не хватает инициативы и гибкости.
3. «*Индивидуалист*»: стремится все сделать сам; подчиненные у такого руководителя обычно лишены всякой инициативы, быстро теряют интерес к делу.
4. «*Педант*»: все желает знать в самых подробных деталях, выступает против коллективного принятия решений, нередко никому не доверяет.
5. «*Политик*»: не показывает, что имеет собственное мнение, хорошо чувствует конъюнктуру.

6. «*Посредник*»: хорошо знает людей, коммуникабелен, сторонник группового принятия решений и совместного творчества. Склонен к компромиссам в любой момент, не способен проявить волю, когда того требует обстановка.
7. «*Прилежный бобер*»: сам готовит план деятельности для себя и для подчиненных, успех своей деятельности оценивает по чисто формальным показателям (числу написанных или исполненных деловых бумаг). Не ориентирован на высокий конечный результат. Главное для него — сам процесс работы.

И. Ниномийя считает, что эти стили руководства встречаются не изолированно друг от друга, а в различных комбинациях.

В создании подобных классификаций на западных психологов существенное влияние оказали представления Ф. Фишера. Как он полагал, стили деятельности выделяются в зависимости от того, какова направленность руководителя — на решение задачи или на взаимоотношения с подчиненными. Используя этот подход, ряд психологов выдвинули свои классификации стилей руководства.

Р. Лайкерт (*R. Likert*, 1961) пишет о четырех стилях:

- эксплуататорски-авторитарном;
- благосклонно-авторитарном;
- консультативно-демократичном;
- основанном на участии.

Р. Херси и К. Бланшар (*R. Hersey*, *K. Blanshard*, 1982) считают, что стили руководства (лидерства) определяются «зрелостью» исполнителей: их желанием достичь поставленных целей, образованием и опытом, готовностью нести ответственность за свое поведение. В соответствии с этим они выделяют четыре стиля:

- «указания»: когда исполнители незрелые, заметна высокая ориентация на задачу и низкая — на взаимоотношения;
- «продажи»: когда уровень зрелости исполнителей средний и они ориентированы на задачу и на взаимоотношения;
- «ориентации на участие в принятии решений»: когда зрелость исполнителей можно охарактеризовать как умеренно высокую, ориентация на взаимоотношения высокая, а на задачу — низкая;
- «делегирования»: когда уровень зрелости исполнителей высокий, а вот ориентация на задачи и взаимоотношения — низкая.

Американские исследователи Р. Хаус, Т. Митчелл (*R. Hous*, *T. Mitchell*, 1974) выделили четыре типа руководства:

1. Поддерживающее руководство (дружеское отношение руководителя к подчиненным, интерес к их потребностям и статусу).
2. Директивное руководство (четкая регламентация действий подчиненных, контроль за выполнением задания).
3. Разделяемое руководство (стремление консультироваться с подчиненными и учитывать их предложения).
4. Руководство, ориентированное на достижение (акцент на высококачественное выполнение задания).

Р. Блейк и Дж. Мутон (*R. Blake, J. Mouton*, 1969) выделяют пять стилей руководства:

1. *Управление в духе загородного дома*: уделяется большое внимание удовлетворению потребностей людей, что создает благоприятную почву для создания в коллективе комфортной и дружелюбной атмосферы.
2. *Обедненное управление*: прилагается минимум усилий для достижения необходимых производственных результатов.
3. *Власть — подчинение*: человеческие аспекты присутствуют в минимальной степени, главное — производственный результат.
4. *Организационное управление*: балансирование между необходимостью в достижении производственных результатов и поддержанием на удовлетворительном уровне морального настроя рабочих.
5. *Групповое управление*: производственные успехи определяются преданными своей работе людьми, взаимоотношения между которыми основаны на доверии, уважении и взаимозависимости.

Р. Танненбаум и У. Шмидт (*R. Tannenbaum, W. Schmidt*, 1958) выделили в континууме руководства — от ориентации на вышестоящего руководителя до ориентации на подчиненных — семь стилей, согласно которым управляющий:

1) принимает решения, которые подчиненные выполняют;
2) должен разъяснять свои решения, чтобы добиться их выполнения;
3) выносит свои решения, но должен прислушиваться к вопросам подчиненных;
4) предлагает предварительные решения, которые могут быть изменены после внесения предложений подчиненными;
5) излагает проблему, получает советы от подчиненных, а затем принимает решение;
6) устанавливает пределы, в которых подчиненные принимают решения;
7) совместно с подчиненными принимает решения.

Другие авторы — В. Врум и П. Йетон (*V. Vroom, P. Yetton*, 1973) — различают пять стилей, говоря о континууме от авторитарно-консультативного стиля до полного участия подчиненных в управлении.

М. Джеймс (*M. James*) указывает семь отрицательных типов руководителей:

1. Излишне критически настроенный руководитель, считающий, что добиться положительных результатов в работе подчиненных можно лишь в том случае, если постоянно выказывать недовольство ими. Такая манера поведения отрицательно сказывается на эффективности работы подчиненных, поскольку избыточной критикой подрывается вера людей в их возможности, нарушаются взаимоотношения, слабеет доверие и растет протест по отношению к руководителю.
2. Излишне «патерналистски» настроенный руководитель, оберегающий своих подчиненных от всяких затруднений. Он подавляет развитие деловых качеств подчиненных тем, что снимает с них ответственность.

3. Непоследовательный руководитель, который в течение коротких промежутков времени с легкостью меняет свои требования к подчиненным или, вопреки ранее высказанным требованиям и заданиям, заставляет их отчитываться за такие результаты работы, достижение которых не предусматривалось.
4. Уклоняющийся от непосредственного руководства, стремящийся переложить полномочия и ответственность на подчиненных.
5. «Сверхорганизованный» руководитель, единственной и абсолютной ценностью для которого является выполнение подчиненными работы в соответствии с установленными им требованиями. Такие руководители все силы отдают тщательному регламентированию работы, ее планированию, поэтому у них не остается времени на реализацию задуманного. Этот стиль формирует у подчиненных индифферентное отношение к работе, хотя сами руководители относятся к ним дружественно и оказывают поддержку.
6. Руководитель, стремящийся охватить все вопросы. Он создает вокруг себя атмосферу беспокойства, порождает у подчиненных чувство неуверенности и напряженности, вызванное постоянной готовностью к неожиданным требованиям.
7. Руководитель, конфликтующий с другими руководителями, создает множество затруднений для подчиненных, так как последние опасаются установления хороших отношений с любым из руководителей, боясь вызвать недовольство одного из них. (Надо отметить, что это вряд ли можно рассматривать как стиль руководства.)

Стиль руководства и личностные особенности

Почему разные руководители выбирают тот или иной стиль руководства? Ряд исследований дает ответ на этот вопрос: многое зависит от их индивидных и личностных особенностей.

Как показано в работе Е. П. Ильина и Нгуена Ки Тыонга (1999а), склонность к тому или иному стилю руководства связана со многими личностными свойствами. Относительно каждого стиля руководства можно выделить комплексы этих свойств.

Приверженность к авторитарному стилю руководства связана с властностью и независимостью (склонностью к самостоятельному принятию решений), с эгоизмом, с принятием борьбы и агрессивностью, со склонностью к администрированию и направленностью на результат деятельности, с упорством и настойчивостью.

Выбор демократического стиля руководства связан с боязливостью, с зависимостью, со склонностью к избеганию борьбы, с альтруизмом, склонностью к лидерству и направленностью на процесс деятельности, с низким уровнем психотизма, со склонностью к компромиссам, с не очень высокой самооценкой.

Предпочтение либерально-демократического стиля руководства характерно для лиц, имеющих сходные с приверженцами «демократического» стиля личностные особенности: избегание борьбы, направленность на процесс деятельности, склонность к лидерству, к компромиссам, не очень высокая самооценка. Однако существуют и отличия, причем не только от «демократов», но и от «автократов»:

более выражена склонность к эгоизму, психотизму и конфликтности (при наименьшей агрессивности).

В. А. Толочек (1992, 2000) показал неоднородность любого из «классических» стилей руководства, что обусловлено различиями в личностных особенностях руководителей. Так, авторитарный стиль может иметь две разновидности. В одном случае его психологическими детерминантами выступают властность, жесткость, твердость, подозрительность, склонность к доминированию, в другом — комплекс тревожности: озабоченность планами, мнительность, впечатлительность, ригидность, консерватизм, низкий самоконтроль поведения и эмоций. Еще более вариативен демократический стиль управления.

Также была обнаружена связь с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы (Е. П. Ильин, Нгуен Ки Тыонг, 1999б), в основном — с силой нервной системы. Среди «автократов» людей, у которых она оказалась большой и средней, выявлено больше (60%), чем среди «либералов» (43%) и «демократов» (26%).

Таким образом, данные исследований позволяют считать, что склонность к тому или иному стилю руководства определяется не только личностными особенностями человека, но и природными предпосылками, в качестве которых выступают типологические особенности проявления свойств нервной системы.

Эффективность различных стилей руководства

Выяснение этого вопроса затруднено тем, что у разных авторов, как это показано выше, имеются различные подходы к классификации стилей руководства.

Как показали еще исследования К. Левина, у руководителя с демократическим стилем руководства стремление к творчеству, уровень общей удовлетворенности работой и благоприятными отношениями выше. Однако у руководителя, характеризующегося автократическим стилем, были самыми высокими показатели эффективности деятельности группы. Попустительский стиль руководства приводил к беспорядкам, увеличению фрустрированности и конфликтности, а это способствовало снижению качества работы группы.

О. В. Волкова (2002) соотнесла социально-психологический климат со стилем руководства, которого придерживается руководитель. По всем показателям уровня зрелости коллектива преимущество было за демократическим стилем (рис. 16.2). Трудовая ситуация почти по всем показателям тоже была лучше при руководителе-демократе (рис. 16.3).

А. Л. Журавлев и В. Ф. Рубахин (1976) относят к числу наиболее эффективных с точки зрения продуктивности коллектива и его психологического климата коллегиальное (демократическое) и смешанное руководство. При этом указывается на динамический характер стиля руководства, который обусловливается социально-психологическим своеобразием коллектива и объективными условиями деятельности, а также типологическими и личностными свойствами руководителя. С этим утверждением авторов трудно согласиться.

Во-первых, стиль характеризуется устойчивостью. Если же происходит постоянное изменение, то это уже тактика руководства. Во-вторых, именно типологические особенности свойств нервной системы и темперамента обусловливают устойчивость стиля, так как они у взрослого человека практически не изменяются.

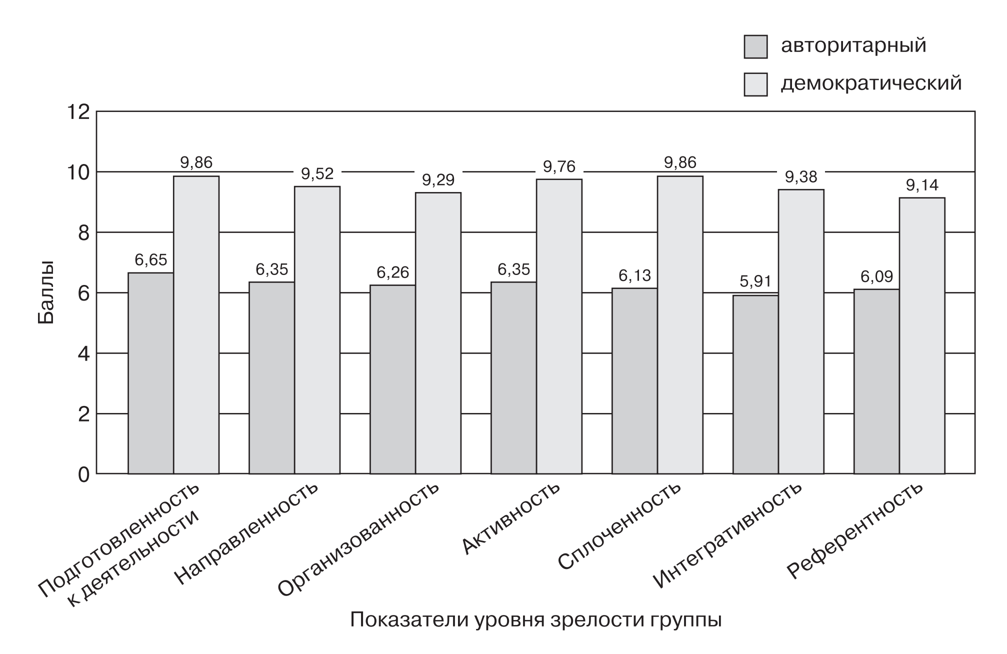


Рис. 16.2. Показатели уровня зрелости коллектива при демократическом и авторитарном стилях руководства

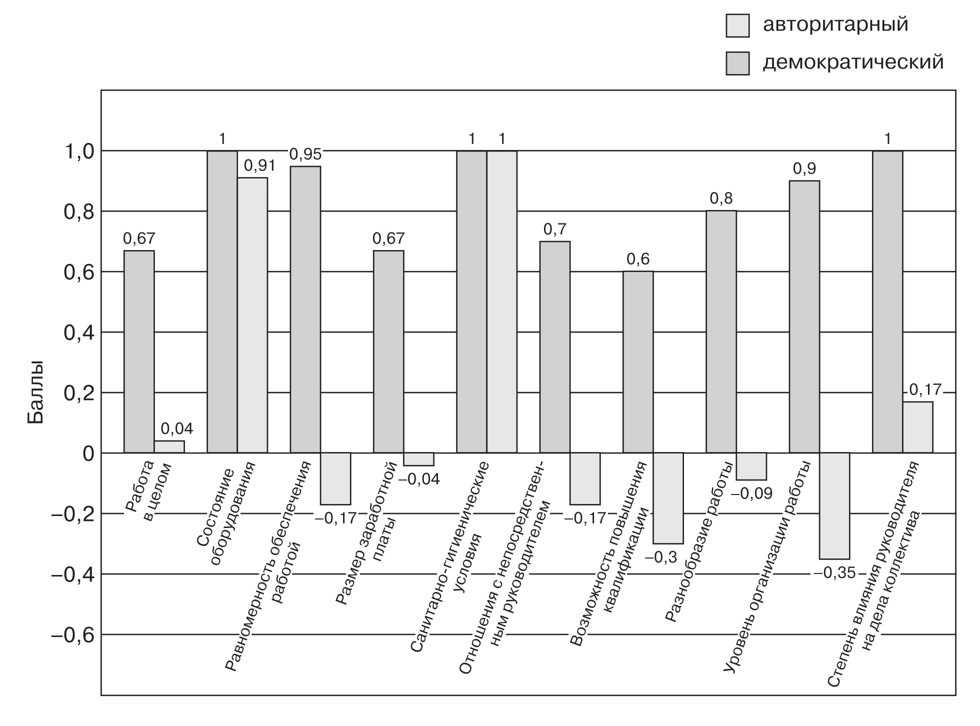


Рис. 16.3. Параметры оценки трудовой ситуации в коллективе при демократическом и авторитарном руководстве

А. В. Петровский и В. В. Шпалинский (1978), Р. С. Немов (1981) считают, что для групп разного уровня развития требуются и различные стили руководства. Для коллектива, в котором каждый ее член «знает свой маневр», наиболее подходят демократический и попустительский стили. Для диффузной же группы, не готовой к самоуправлению, они окажутся наименее подходящими, так как предоставление ей самостоятельности может лишь дезорганизовать групповую деятельность. В этом случае требуется авторитарный стиль руководства. Кроме того, последний необходим и при лимите времени на принятие решения, когда рассуждать и спорить просто некогда.

Дж. Гольдберг (*J. Goldberg*, 1985), ссылаясь на некоторых авторов, отмечает, что наиболее эффективен стиль, ориентированный на конечный результат деятельности, а также стиль делегирования, предполагающий отбор лидера и передачу ответственности на низший уровень управления деятельностью. По мнению Р. Блейка и Дж. Мутона, наиболее эффективным является стиль, опирающийся на групповое управление.

Согласно Ф. Фидлеру (*F. Fiedler*, 1967), эффективность применения того или иного стиля руководства зависит от трех основных факторов: силы позиции руководителя, структуры задачи и отношений между руководителем и членами группы.

Спрашивается, что же нужно поменять, если определенный стиль руководства оказывается в данной конкретной ситуации неэффективным: сам этот стиль, ситуацию или руководителя? Ф. Фидлер предлагает изменить условия, поскольку считает: стиль руководства выражает некоторую совокупность личностных черт руководителя. Напротив, как утверждают Р. Л. Кричевский и М. М. Рыжак (1985), Р. С. Немов (1981), М. Шоу (*M. Shaw*, 1971), лучше поменять стиль. Однако, учитывая, что последний обусловлен личностными особенностями и свойствами темперамента и нервной системы, сделать подобное окажется делом непростым, требующим определенного времени и насилия над собой. Поэтому быстро приспособиться к новой ситуации за счет выработки нового стиля как *устойчивого* психологического образования не удастся. Если же оперативно менять способы руководства, то это будет уже не стиль, а тактика.

Ситуацию тоже изменить трудно, так как она может быть связана с постоянными факторами, не зависящими от воли человека. Поэтому легче всего, казалось бы, поменять руководителя. Однако эффективность руководства, хотя и определяется во многом его стилем, зависит не только от него, но и от квалификации данного человека, наличия у него организаторских качеств и т. д. Поэтому стиль руководства не может служить главным критерием подбора руководителя для того или иного коллектива. Кроме того, надо учитывать еще и отношение подчиненных к определенному стилю руководства, которое, естественно, может быть разным.

Отношение подчиненных к различным стилям руководства

Отношение к различным стилям руководства у подчиненных обусловливается многими факторами. Н. Ф. Федотова, например, показала, что авторитарный стиль руководства воспринимался членами группы как должный в случаях, когда:

1) условия деятельности группы были неопределенными, вероятностными;

2) в группе нормой являлась безынициативность, привычка к пассивному выполнению распоряжений;
3) существовал лимит времени для принятия решения;
4) группа обладала жесткой структурой, функции каждого строго ограничены, каждый член группы «знает свой маневр»;
5) группа выполняла простые задания;
6) численный состав группы был небольшим;
7) члены группы оказались неуверенными в себе; в ситуации напряженности они чувствуют себя спокойнее при наличии авторитарного руководства.

По мнению Р. Хауса и Т. Митчелла, предпочитаемость подчиненными стиля руководства зависит от личных качеств субъектов деятельности и требований среды. Так, стиль, ориентированный на достижения, более соответствует ситуации, когда подчиненные стремятся к высокому уровню выработки; ориентированный на участие, — когда они стремятся участвовать в процессе управления; инструментальный стиль предпочтительнее при неосознанном ими характере задач; стиль поддержки — когда задача достаточно структурирована.

В исследованиях А. Ю. Максакова (1990) и Д. А. Мишутина (1992) показано, что восприятие того или иного стиля руководства, демонстрируемого учителем или тренером, зависит от успешности учащихся в учебе по данному предмету. Школьниками и спортсменами с хорошими успехами руководство учителя и тренера воспринимается как менее авторитарное, а с плохими — как более авторитарное. Последние лучше относятся к демократическому стилю руководства, чем к авторитарному и либеральному.

Типы подчинения

Р. Б. Гительмахер (1988) описал три типа подчинения:

1. Человек воспринимает его как вынужденное и внешне навязанное отношение. Эти люди отличаются плохим пониманием таких мотиваторов, как долг, необходимость. Требования к подобному человеку целесообразно облекать в форму просьбы или совета.
2. Человек вполне удовлетворен своим положением подчиненного, так как это освобождает его от необходимости принимать ответственные решения; им исповедуется принцип «пусть думает начальник».
3. Человек осознает необходимость подчинения; оно у него переходит в привычку (это называют еще «чувством долга»). Однако не заглушается его инициативность. В основе такого типа подчинения лежит критическая оценка руководителя и признание его авторитета.

16.7. Общительность руководителя и эффективность деятельности коллектива

По данным А. Л. Журавлева (1985), очень низкая степень общительности (замкнутость) не характерна для руководителей: только 6% руководителей оказались

замкнутыми. Однако около четверти руководителей имели низкий уровень общительности. Умеренная общительность была у 55%, а высокая — у 12,5% руководителей.

Руководители, обладающие разными уровнями общительности, используют различные методы, способы и приемы общения, которые обусловливают и разные способы взаимодействия между руководителями и исполнителями. В свою очередь, разные способы взаимодействия влияют на эффективность руководства.

По данным этого автора, низкие показатели эффективности руководства имеют место у «замкнутых» руководителей (интровертов) и высокообщительных руководителей (экстравертов). Руководители с умеренно низкой общительностью (8–10 баллов при 24-балльной шкале) и умеренно высокой общительностью (14–15 баллов) достигают большей эффективности руководства. Однако там, где уровень организованности и сработанности коллектива высок, низкая общительность руководителя не только допустима, но даже желательна. Высокая же общительность руководителя требуется при недостаточном уровне развития организованности и сработанности коллектива, так как в этой ситуации руководителю нужно проявлять постоянные организаторские усилия.

Низкую эффективность руководства лицами с высокой общительностью (16 баллов и выше) А. Л. Журавлев объясняет тем, что, как и замкнутость, она ограничивает познавательные возможности руководителей по анализу, изучению и оценке как членов коллектива, так и в целом ситуации, в которой коллектив работает. Они нередко могут руководствоваться внешними признаками, ситуативными элементами, иметь трудности в различении существенного и несущественного для организации деятельности коллектива. Высокая общительность может мешать руководителям сосредоточиться на решении главных вопросов взаимодействия в коллективе, вызывать трудности в концентрации внимания.

По мнению сотрудников, высокообщительные руководители нередко могут просто мешать работе коллектива, отвлекать большим числом контактов, затруднять взаимодействие повышенной вербальной активностью и плохим умением выслушивать других.

ГЛАВА 17

Педагогическое общение

Педагогическое общение — это профессиональное общение учителя с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные, цели. С помощью педагогического общения не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки. Общение — обоюдосторонний процесс, взаимная связь между людьми. Поэтому, общаясь с учениками, учитель не только влияет на них, но и ученики, общаясь с учителем, хотя бы и по инициативе последнего, влияют на учителя, заставляют его реагировать тем или иным способом на свое поведение, действия и слова. Поэтому педагогическое общение не является процессом одностороннего давления учителя на учеников.

17.1. Характеристики педагогического общения

Читатель знает таких учителей и директоров школ, которые, даже беседуя с вами наедине, ведут себя так, будто находятся на трибуне. Особенно легко усваивают такую псевдоораторскую манеру «начальники» всех рангов — от директоров до классных руководителей. Говоря с собеседником, они, как правило, смотрят «сквозь него» и обращаются к некоторой воображаемой массе: «Пора, товарищи, наконец, понять, что главное для вас — это дисциплина» и т. д. При этом они избегают встречи со взглядом собеседника, опасаясь изменения коммуникативной ситуации и необходимости учитывать окружающий контекст. Такой «педагог» не склонен индивидуализировать свои высказывания и согласовывать их с внутренним состоянием собеседника. Для него главное — удержать функционально-ролевую дистанцию. Трудно представить, что такой руководитель сможет вызвать коллег-учителей или учеников на откровенный разговор, пробудить в них желание «раскрыть душу», поделиться наболевшим. В то же время он искренне хотел бы вызвать сочувствие к своим собственным проблемам и получить положительную оценку своих усилий.

Реан А. А., *Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999, с. 303.

Часто у учителей наблюдается безапелляционная манера общения. Она проявляется в стремлении учителя разговаривать с учащимися в официальном, нередко менторском тоне, в жестких, категорических фразах, с неулыбчивым лицом,

типа: «Ты ничего не хочешь понимать!», «Я не допущу, чтобы у меня на уроках...», «Я не позволю тебе...» и т. п.

Интенсивность общения. По данным психологов, педагог за рабочий день в среднем имеет больше тысячи контактов общения. Однако интенсивность общения с учениками у учителей может быть разной. Одни учителя характеризуются малоинтенсивным общением, которое к тому же носит официальный характер. У них общение связано преимущественно с передачей наиболее важной учебной информации. Такая манера общения подчеркивает строгость и деловитость этих учителей.

Другие учителя имеют высокую интенсивность общения, направленную на установление деловых отношений с учащимися. Этих учителей характеризует ровный, спокойный, преимущественно доброжелательный тон обращения к учащимся. Они сами вызывают учащихся на общение. Урок проходит у них более эмоционально, но дисциплина на нем ниже.

Ряд учителей просто подчиняются «стихии общения»: не они сами, а школьники диктуют характер общения этих учителей с классом. Такие учителя не добиваются своих целей, а подстраиваются под учащихся.

Интенсивность общения учителей с учащимися зависит от возраста последних. Интенсивность дидактических обращений от младших классов к старшим снижается, а эффективность их возрастает (школьники становятся более понятливыми). В средних классах возрастает интенсивность воспитательных обращений.

17.2. Умения учителя, влияющие на эффективность общения

Эффективность педагогического общения зависит прежде всего от наличия у учителя коммуникативных, гностических и экспрессивных умений.

Коммуникативные умения связаны с общением учителя с учащимися, коллегами по работе, с родителями, шефами. Их можно разделить на три группы: собственно коммуникативные умения, дидактические умения (хотя последние и выходят за рамки чисто коммуникативных умений, но их основное ядро составляют умения по передаче знаний учащимся) и ораторские умения.

Собственно коммуникативные умения выражаются в умении учителя вступать в контакт с людьми, строить деловые и личностно-эмоциональные отношения. От этих умений во многом зависят организаторские возможности учителя, в частности в установлении в классе или в кружке нормального психологического климата, в сплочении класса, в привлечении школьников к занятиям в кружках.

Дидактические умения связаны с умением учителя ясно и доходчиво доносить до сознания учащихся учебный материал. Учителям это удается не всегда. У молодых учителей наиболее часто встречаются следующие затруднения в передаче знаний и умений учащимся: учитель точно не знает, что нужно рассказать учащимся; учитель знает, что нужно рассказать, но не может это передать учащимся; учитель затрудняется объяснить учащемуся, как нужно исправить ошибку.

Все это свидетельствует о том, что молодые учителя могут неплохо знать, чему учить школьников, но затрудняются применять эти знания в практической работе из-за слабой сформированности дидактических умений.

К этим умениям относятся также: *умение управлять вниманием класса, умение прогнозировать* последствия своих педагогических воздействий на учеников, способности учеников и потенциал их развития (а это служит базой для осуществления учителем профориентационной работы с учащимися, их ориентации на различные профессии).

К дидактическим умениям относят умение учителя пробудить интерес к своему предмету, передать учащимся свою увлеченность им. Все эти умения, хотя и не являются чисто коммуникативными, базируются все же на умении учителя общаться со школьниками.

Трудность овладения дидактическими умениями, связанными с передачей знаний учащимся, состоит в том, что учитель должен оценивать сложность и доступность учебного материала, ориентируясь не на свои возможности, а на возможности учащихся. Только тогда он сможет сделать трудное — легким, сложное — простым, непонятное — понятным, пробудит у учащихся активную самостоятельную мысль, сумеет передать свою убежденность.

Ораторские умения необходимы учителю для осуществления прежде всего образовательно-просветительной функции. Для этого учитель должен обладать большой эрудицией и культурой речи.

Гностические умения связаны с познанием учителем как отдельных учеников, так и коллектива класса в целом, с анализом педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. Гностические умения, следовательно, тесно связаны с процессами восприятия (*перцепцией*) и базируются на *перцептивных умениях,* т. е. умениях учителя наблюдать, подмечать ошибки при исполнении учащимися упражнений. Молодым учителям это не всегда удается, они затрудняются проанализировать и оценить поступок школьника. Во многом это связано с тем, что учитель не успевает переключить внимание с одного объекта на другой, быстро проанализировать наблюдаемую ситуацию. Гностические умения включают в себя умение пользоваться учебно-методической и научной литературой, умение проводить элементарные исследования и анализировать их результаты для того, чтобы внести коррективы в методику преподавания и воспитания.

Экспрессивные умения учителя. В педагогическом общении важную роль играют экспрессивные умения учителя. Экспрессия в переводе с латинского означает «выражение». Следовательно, экспрессивные умения связаны с умением учителя выражать свои эмоции, свою позицию. Учитель выражает их через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные средства, а также через оформление внешности (прическа, костюм, украшения).

Использование экспрессивных средств речи позволяет учителю передавать многообразие эмоций и чувств — торжественность, иронию, уничижительность, презрение, радость, восторг, удивление, осуждение и т. д. Жесты могут сопровождать, дополнять, уточнять, а подчас и заменять слово. Они несут многообразную информацию. С их помощью учитель указывает, выражает просьбу, требование, благодарность, порицание, предупреждает о наказании и т. д. Ведущая роль в жестикуляции принадлежит рукам, и не зря К. С. Станиславский называл пластику рук «глазами тела».

Овладение учителем экспрессивными умениями означает и овладение им актерским мастерством. «Педагог не может не играть, — говорил А. С. Макаренко, —

но нельзя играть просто сценически, внешне... Это не мертвая игра... а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе». Однако чувства, передаваемые учителем учащимся, должны быть педагогически целесообразными, т. е. должны помогать решению педагогической задачи.

Характеризуя профессиональное мастерство, экспрессивные умения должны отражать творческую индивидуальность учителя, а не быть механической копией кого-то.

17.3. Педагогический такт

Общение во многом зависит и от самого учителя, от того, как он себя держит с учениками. Педагогический такт — это качество, присущее учителю-мастеру, учителю-интеллигенту. К. Д. Ушинский писал, что так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический.

Педагогический такт базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными, — доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности. Тактичный преподаватель может быстро и безошибочно разобраться в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного учащегося, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать подходящую форму воздействия на учащегося, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить учащегося в неловкое положение.

Тактичный учитель будет терпеливо относиться к ученику, если его медлительность связана с особенностями темперамента, а не покрикивать на него, будет проявлять особый такт при дефектах речи учащихся, относиться с сочувствием к подростку, проявляющему неуклюжесть, или к девочке, боящейся выполнить упражнение.

Тактичный учитель никогда не позволит себе «выворачивать наизнанку» душу ученика, чтобы докопаться до мотивов его поступков, отношения к учебе и жизни.

Соблюдение педагогического такта требует постоянного контроля за своими мыслями, действиями. Например, на родительском собрании учитель, не желая ставить родителей одной ученицы в неловкое положение, сказал: «Одна девочка попала в дурную компанию» — и... тут же предложил папе этой девочки остаться для разговора. Всем стало ясно, о ком идет речь. В результате некоторые родители запретили своим дочерям общаться с этой девочкой.

Выделяют следующие психологические особенности личности учителя, отличающие педагогический такт от нетактичности:

- естественность и простота обращения без фамильярности;
- доверие без попустительства;
- серьезность тона без натянутости;
- ирония и юмор без насмешливости;
- требовательность без мелочной придирчивости, грубости;
- доброжелательность без заласкивания;

- деловой тон без раздражительности;
- своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
- принципиальность и настойчивость без упрямства;
- внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания этого;
- отдача распоряжений без упрашивания;
- обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;
- выслушивание без выражения безразличия.

17.4. Культура речи учителя

Одним из слагаемых мастерства учителя является культура его речи. Кто владеет культурой речи, тот при прочих равных условиях — уровне знаний и методическом мастерстве — достигает бóльших успехов в учебно-воспитательной работе.

Культура речи — широкое и емкое многокомпонентное понятие, но прежде всего это **грамотность построения фраз**. Твердое знание грамматических правил дает возможность учителю правильно выражать свои мысли, придает его речи стройный, осмысленный характер, что облегчает учащимся восприятие и понимание учебного материала, команд и т. д. Иначе могут случаться казусы. Так, один учитель в плане воспитательной работы написал: «Приучать детей к еде с закрытым ртом». Грамматически правильное построение речи обеспечивает ее содержательность, логическую последовательность, понятность.

Второй составляющей культуры речи учителя является **простота и ясность изложения**. Одну и ту же мысль можно выразить в доступной для понимания учащимися форме или, наоборот, придать речи такой наукообразный вид, что учащиеся так и не сумеют понять, что же от них требуется, что они должны усвоить. Умение рассказать просто о сложном, сделать доходчивым отвлеченное основывается на ясности мышления учителя, на образности и жизненности приводимых для пояснения примеров.

Компоненты культуры речи учителя:

1. Грамотность построения фраз.
2. Грамотное произношение слов из обыденной жизни:
   а) правильное ударение в словах;
   б) исключение местных диалектов.
3. Простота и ясность изложения.
4. Выразительность:
   а) интонация и тональность;
   б) темп речи, паузы;
   в) динамика звучания голоса;
   г) словарное богатство;
   д) образность речи;
   е) дикция.

5. Правильное использование специальной терминологии:
   а) исключение режущих слух фразеологических оборотов;
   б) исключение лишних слов;
   в) исключение жаргонных и модных словечек.
6. Немногословие.
7. Речедвигательная координация.

Третьей составляющей культуры речи является **выразительность**. Она достигается как подбором нужных слов и синтаксических конструкций, так и активным использованием основных компонентов выразительности устной речи — тона, динамики звучания голоса, темпа, пауз, ударения, интонации, дикции.

Интонация и тональность воздействуют не только на сознание, но и на чувства учеников, так как придают эмоциональную окраску словам и фразам. Тональность речи может быть праздничной, торжественной, задушевной, радостной, гневной, грустной и т. п. В зависимости от ситуации учитель должен использовать все богатства тональности, а не произносить монологи бесстрастным, монотонным голосом.

При сюжетных играх учитель, меняя интонацию, способствует формированию у учащихся адекватных представлений и зрительных образов, соответствующих сюжету. Например, при проведении игры «Лиса идет», чтобы добиться от детей бесшумных и осторожных движений, учитель вводит в урок рассказ: «Никто не шевелится (повествовательно), все молчат (понижается звучание голоса). Тишина (пауза). Ходит лиса по поляне (голос громче), ищет зайчиков. А зайчиков нет. Куда они делись (недоумение и вопрос)? А зайчики молчат (тихим голосом с заговорщицкой интонацией). Ушла лиса, и зайчики вновь играют, прыгают (веселое, громкое звучание), радуются, что спаслись от лисы».

Тон речи учителя должен быть спокойным, уверенным, властным. Однако для этого необходимо, чтобы сам учитель был спокойным, убежденным в правильности отдаваемых распоряжений, своих поступков, оценок действий и поступков учащихся. Крайне нежелателен назидательный, менторский тон, он обычно отталкивает учащихся от учителя, так как чем старше школьник, тем в большей степени у него выражено стремление к самоутверждению, к признанию себя личностью.

Темп речи также определяет ее выразительность. Непригодна как слишком быстрая речь, так как при ней ученикам трудно сосредоточиться на том, что говорит учитель, успеть «переварить» всю информацию, так и очень медленная речь, действующая на учеников усыпляюще.

Паузы речи при их правильном использовании позволяют лучше передать смысл произнесенного слова и фразы. С помощью паузы можно увеличить интригующий смысл речи учителя, его сообщения о каком-то событии и т. п.

Еще одним фактором, определяющим выразительность речи учителя, является *динамика звучания голоса, варьирование его силы.*

Словарное богатство способствует образности речи, а через нее — и выразительности. Умелое применение пословиц, поговорок, крылатых слов, метафор, гипербол делает речь учителя сочной, эмоциональной, поднимает настроение учащихся. Конечно, пользоваться надо только теми речевыми средствами, которые доступны пониманию детей данного возраста.

Образность речи играет существенную роль в доходчивости для учащихся учебного материала, объясняемого учителем.

Дикция, т. е. ясное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз, облегчает понимание школьниками речи учителя. Небрежность в произнесении окончания слов («проглатывание»), гнусавость — эти недостатки дикции могут быть устранены учителем, если он будет систематически упражняться как самостоятельно, так и под руководством специалиста по технике речи.

Некоторые учителя, так называемые «монотонщики», обладают характерными особенностями речи, «усыпляющими» учащихся. Они редко используют изменение (повышение или понижение) тона речи, громкость речи у них невысокая, паузы затянуты, интонация речи, как и ее темп, меняется очень редко, они практически не используют логическое ударение.

Четвертой составляющей культуры речи учителя является **грамотное произнесение слов из обыденной речи**. Встречаются, например, ошибки при постановке ударений в словах. Так, некоторые учителя говорят «кил*о*метр» вместо «килом*е*тр», «пон*я*ли» вместо «п*о*няли» и т. д.

Другого рода ошибки встречаются при применении слов и выражений, возникших под влиянием местных диалектов. Говорят, например, «слазь» вместо «слезай», «ложи» вместо «положи», «ложить» вместо «положить», «класть», «жгет» вместо «жжет». Недопустимы для употребления и глагольные формы «заберите» вместо «возьмите», «обождите» вместо «подождите», «бежи» вместо «беги», «лазать» вместо «лазить», «подымать» вместо «поднимать».

Учителю решительно нужно изгонять из своей речи и жаргонные и модные словечки, такие как «клево», «оттянуться» и т. п. Недопустимы в речи учителя, как бы он ни был раздражен, оскорбительные слова.

Пятой составляющей культуры речи учителя является **немногословие**. Некоторые учителя вместо того, чтобы четко назвать задачи урока, подробнейшим образом описывают, что учащиеся будут делать на уроке, о чем пойдет речь. Многословие выражается и в повторении фраз и слов.

Конечно, немногословие не является самоцелью. Чрезмерно сжатый, почти телеграфный язык тоже не украшает речь, особенно когда вследствие сокращения слов фразы учителя становятся двусмысленными.

17.5. Личностные особенности учителя, затрудняющие общение с учащимися

К таким особенностям относятся вспыльчивость, прямолинейность, резкость, торопливость, обостренное самолюбие, упрямство, самоуверенность, отсутствие чувства юмора, обидчивость, простодушие, медлительность, сухость, неорганизованность.

Вспыльчивость и самоуверенность более характерны для учителей старшего возраста, а упрямство, неорганизованность, нерешительность — для молодых учителей. Городские учителя более вспыльчивы, раздражительны, чем сельские учителя, для которых более характерны мягкость в обхождении, обстоятельность, но в то же время и прямолинейность.

Большую роль играют стереотипные установки, имеющиеся у учителя по отношению к тем или иным учащимся.

Один из таких стереотипов связан *с суждением об учащемся как личности по его успеваемости*. Характеризуя хорошо успевающих учеников, учителя выделяют прежде всего положительные качества, главным образом интеллектуальные и волевые; слабоуспевающих же характеризуют больше с негативных позиций, отмечая их инертность, пассивность, неразвитость, отсутствие способностей и интересов. У среднеуспевающих характеристики нивелируются, они становятся безликими в глазах учителя. С повышением мастерства учителя эти негативные стороны в оценке учащихся в зависимости от их успеваемости несколько сглаживаются.

Учитель склонен лучше относиться к более дисциплинированным, исполнительным ученикам. Хуже всего относятся к независимым, активным и самоуверенным школьникам. Внешне привлекательным детям некоторые учителя склонны приписывать более высокий интеллект, а родителям этих учеников — бóльшие усилия в воспитании своих детей. Внешне привлекательные учащиеся чаще становятся любимчиками преподавателя, а непривлекательные — наоборот. В одном из экспериментов любимчики намеренно допускали ошибки в выполнении упражнений, нелюбимые преподавателями учащиеся выполняли задание правильно. Однако средний балл первых оказался выше. Учитель отдает предпочтение в общении ученикам, сидящим на первых партах, и оценивает ответы этих учащихся более высоко.

В одном из экспериментов студенткам университета — будущим педагогам были даны описания проступков, которые совершили семилетние ребята. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к малышам и их поведению, студентки оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность.

Реан А. А., *Коломинский Я. Л.*, 1999, с. 336.

Быстрота реакции, понятливость, спокойствие, независимость мнений несомненно являются достоинствами учащихся, однако редко замечаются учителями. В результате у учителя может сложиться впечатление, что в учащемся нет ничего положительного. Отсюда ясно, какое значение имеет для установления взаимопонимания широта ви́дения учителем психологических особенностей учащегося.

Адекватность восприятия и понимания учителем учащихся зависит от его социально-перцептивных умений и качеств, являющихся основой *наблюдательности* учителя. Учителя-женщины превосходят учителей-мужчин по наблюдательности. Первые полнее и глубже понимают интеллектуальные и волевые качества, а также черты характера, выражающие отношение учеников к людям и к самим себе. Учителя-мужчины лучше видят те черты характера, которые выражают отношение к труду. Молодые учителя (до 5 лет стажа) адекватнее и глубже понимают детей, так как у них не выработались еще штампы, стереотипы восприятия, затрудняющие проникновение во внутренний мир ребенка. У учителей с большим

стажем характеристика учащихся становится более обобщенной. В то же время у учителей-мастеров выявляется стремление увидеть индивидуальное своеобразие учащихся, в то время как у учителей-немастеров отражение личности учащихся стереотипно и формально. Наконец, более глубокое понимание детей наблюдается у учителей начитанных, имеющих широкий круг общения.

Существенны различия в определении учителем достоинств мальчиков и девочек. У юношей физическая сила, как правило, переоценивается, у девочек оценивается адекватно. Умственные качества и общительность правильно оцениваются у юношей и переоцениваются — у девочек. Учителя правильнее оценивают учеников своего пола, но эта тенденция больше проявляется у учителей-мужчин, чем у учителей-женщин. Это проявляется и в том, что учителя-мужчины охотнее составляют характеристики на мальчиков. Вообще девочек понять труднее. А. С. Макаренко говорил, что и воспитывать их труднее, чем мальчиков.

Наличие стереотипов и установок у учителей в понимании учащихся делает необходимым коррекцию их представлений об отдельных учащихся. Для этого полезно обсуждать характеристики отдельных учащихся в учительском коллективе.

Важным умением учителя является *эмпатия*, т. е. умение понимать душевное состояние человека по мимике, поведению, тембру голоса. Сложность состоит в том, что внешние реакции школьников, особенно младших классов, не соответствуют эталонам взрослых, так как в школьные годы происходит еще становление техники выражения своего эмоционального состояния.

Эмпатия проявляется в сочувствии и сопереживании. Сочувствие другому, учет его состояния — это лишь один из механизмов понимания другого человека, один из шагов на пути к взаимопониманию, который еще не предполагает отождествления одного человека с другим. Сопереживание — более глубокая эмпатия. Оно связано с переживанием субъектом тех же самых эмоций, которые испытывает другой. Естественно, учитель не может сопереживать всем учащимся и во всех случаях. Учитель может сочувствовать школьнику, не выполнившему контрольную работу, но ему вовсе незачем ставить себя на место школьника и обнаруживать те же эмоции. В то же время принятие в расчет переживаний этого школьника поможет учителю глубже понять его стремления, отношение к предмету.

Взаимопонимание требует от партнера (или хотя бы от одного из них) готовности и умения учесть точку зрения другого. Такую позицию прежде всего должен занять учитель, так как, например, учащиеся младших классов из-за малого жизненного опыта и ограниченности своего интеллектуального развития не могут осознать и принять воспитательно-образовательные цели учителя. Школьники подчиняют свое поведение больше интересам сегодняшнего дня, в то время как учитель руководствуется прежде всего долгосрочными интересами и целями. Однако для того чтобы осуществлять долгосрочную программу ежедневно, учитель должен понимать желания и стремления ребят, т. е. должен уметь встать на их точку зрения.

Взаимопонимание может не возникать в том случае, если учитель не будет учитывать *свои постоянные особенности оценки учащихся, отношения к ним,* которые выступают в качестве шаблонов, стереотипов, установок социальной перцепции

(восприятия). Эти установки определяют не только то, *что* надо видеть, но и *как* надо видеть. Поэтому впечатления, которые противоречат этим установкам, видоизменяются, а нередко и отбрасываются, исходя из принципа: «Этого не может быть, потому что этого не может быть никогда».

Учителя с *положительным отношением* убеждены, что у каждого ученика имеются определенные достоинства, которые при определенных условиях можно раскрыть и развить. Даже при работе с трудным классом они не меняют положительно-эмоционального отношения к учащимся. Правда, некоторые учителя внешне своих чувств к учащимся не проявляют и разговаривают с ними официальным тоном, что маскирует их истинное отношение к учащимся.

Учителя с *ситуативным отношением* не имеют твердых и объективных взглядов на личность ученика и на возможности ее развития. Их характеристики противоречивы, оценка класса неопределенна. Для таких учителей характерна психологическая неустойчивость, потеря самообладания в трудных ситуациях, недостаточная собранность, эксцентричность. Сегодня такому учителю нравятся все, завтра — никто.

Для учителей с *отрицательным отношением* характерны настороженность, отсутствие инициативы, отрицательное мнение о классе в целом и о большинстве учащихся. Однако часть из них открыто свое возмущение поведением учеников не проявляет. Другие же учителя не скрывают своего отношения и выражают его в форме замечаний, делаемых в резких тонах. О похвале как методе воспитания они «забывают», а при любой неудаче ученика возмущаются во весь голос.

Признаки, по которым можно «опознать» наличие плохого отношения учителя к учащемуся:

- Он дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, т. е. не дает ему подумать.
- Если дан неверный ответ, он не повторяет вопроса, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ.
- Он «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ.
- В то же время он чаще ругает «плохого» ученика за неверный ответ.
- Соответственно реже хвалит за правильный.
- Стремится не реагировать на ответ «плохого», вызывает другого, не замечая поднятой руки.
- Реже улыбается, реже смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».
- Реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке.

Леонтьев А. А., 1979а, с. 16.

Предвзятость мнения учителей об учащихся отрицательно влияет на учебно-педагогический процесс. Психологи сравнили взаимоотношения учителей с детьми, имевшими одинаковый уровень подготовки и способностей, но различавшимися

отношением к ним учителей: одни были «способными», а другие — «бесперспективными». Оказалось, что вторые в четыре раза реже обращались к учителю, чем первые. «Бесперспективных» учитель в два раза чаще ругал и в три раза реже хвалил, чем «способных». А вот обратный пример. Американский профессор убедил несколько десятков преподавателей, что среди их учеников имеется несколько завтрашних гениев. Проведенная через год проверка показала, что все потенциальные гении стали учиться намного лучше. Профессор объяснил это изменившимся отношением учителей к этим учащимся. Преподаватели создают у себя определенные установки по отношению к отдельным ученикам и ведут себя так, чтобы их прогнозы оправдались. Таким образом, подчеркнуто внимательное отношение к учащимся заставляет их серьезнее относиться к учебе, лучше контактировать с преподавателем.

Естественно, поведение учителей находит отражение в мнениях о них учащихся. Наиболее высокое мнение — об учителях с положительным отношением, особенно открыто проявляемым. Наихудшее мнение — об учителях с ситуативным и отрицательным отношением, особенно о тех, кто его выражает открыто. Такие учителя не только не способствуют своим поведением установлению взаимопонимания с учащимися, но сами разрушают основу для него.

Большинство учащихся стремятся общаться с теми учителями, личностные качества которых оцениваются всеми школьниками высоко. Однако часть учащихся избирает тех учителей, которые чем-то похожи на них самих, чьи ценностные ориентации и духовные запросы аналогичны их собственным.

Со средних классов начинают проявляться различия в общении с учителем мальчиков и девочек. Мальчики более склонны уточнять задание и расширять свою эрудицию, а девочки чаще требуют оценки и провоцируют конфликтные ситуации. Наиболее часто учащиеся обращаются к молодым учителям и учителям с демократическим стилем руководства.

Большое значение для эффективного общения учителей с учащимися имеет учет социального статуса ученика в своем классе или группе общения. Учащийся с высоким статусом, например лидер, будет реагировать на педагогические воздействия учителя иначе, чем школьник, занимающий низкое положение в коллективе. Лидер может оказывать большое противодействие воспитательным мерам, если его позиция расходится с позицией учителя.

17.6. Виды воздействий учителя на учащихся

Виды воздействий учителя на учащихся определяются целью этих воздействий. В соответствии с этим выделяют *организующие*, *оценивающие* и *дисциплинирующие воздействия*. Их количество зависит от уровня профессионального мастерства учителя. У преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателей низкого уровня — дисциплинирующего, тогда как организующие воздействия занимают последнее место. В общем, это понятно: если учитель не уделяет должного внимания организации деятельности учащихся, то приходится тратить время на поддержание дисциплины, так как одной из причин ее нарушения является плохая организация урока.

Вообще, у опытного преподавателя количество воздействий за одно занятие в четыре раза меньше, чем у преподавателя низкого уровня, так как вследствие высокой организации урока в них нет большой необходимости. У преподавателей низкого уровня в течение урока практически ни на мгновение не прекращаются замечания, указания и т. д. В то же время репертуар воздействий у опытного учителя разнообразнее, чем у учителя низкого уровня. Следовательно, воздействия последнего более стереотипны, однообразны, что еще больше усугубляет их негативный эффект. Воздействия такого учителя превращаются в назойливость.

17.7. Психологическая характеристика различных форм воздействия учителя на учащихся

Воздействие учителя на сознание и волю ученика может осуществляться в форме проявления внимания к учащемуся, просьбы, требования и принуждения, убеждения, внушения, шутки.

Проявление внимания к учащемуся

Существенным моментом общения является проявление учителем внимания к ученику. Нет общения в том случае, если учитель на уроке не видит ученика, как кажется последнему. Учитель, конечно, видит ученика, но не проявляет к нему внимания. Тогда ученику кажется, что он лишь фон для учителя, не воспринимается как отдельная личность, что учитель безразличен к нему и его успехам.

Умение видеть всех учеников на уроке появляется у молодых учителей уже через семь-десять уроков. Но надо научиться еще показать, что видишь каждого ученика. Причем сделать это надо так, чтобы у ученика возникла радость: «Меня заметили! Меня выделили!»

Пока обращенное к ученику слово, жест в его сторону, легкий кивок, улыбка не покажут ученику, что его видят, ученик существует на уроке как бы анонимно. Такое анонимное положение как бы освобождает его от необходимости правильно себя вести на уроке. Больше того, нарушение им дисциплины, безделье могут явиться результатом его протеста против невнимания к нему учителя, способом, с помощью которого он хочет привлечь к себе внимание.

Поэтому учитель должен стремиться к тому, чтобы каждый ученик чувствовал на уроке, что он находится в поле внимания учителя.

Это достигается путем установления различных контактов-обращений к учащимися в форме вопроса: «Ты согласен со мной?», «Как ты себя чувствуешь?», или путем выражения согласия: «Правильно», или же с помощью просьбы: «Помоги, пожалуйста». Множество контактов-обращений создает у учащегося впечатление постоянного контроля за ним учителя. Это особенно важно на первых уроках. При обращении к учащимся важно, чтобы учитель не путал их имена и фамилии.

Как только контакт установлен, ученик становится доверчивым и раскованным, перестает бояться учителя (исчезает пугающая неизвестность отношения к нему учителя). Больше того, проявление внимания учителем льстит ученику, он отвечает взаимностью, старается выполнить задание как можно лучше. Учитывая

поощрительную функцию внимания, можно использовать отсутствие внимания к ученику на данном уроке как меру наказания за то, что на прошлом уроке он вел себя плохо, ленился. Ученик почувствует это, если невнимание к нему будет подчеркиваться учителем. Например, при опросе он каждый раз как будто бы не замечает поднятую учеником руку и вызывает учеников, сидящих рядом с провинившимся.

Просьба и требования учителя

Просьба как форма воздействия на ученика может использоваться учителем в том случае, когда он не хочет из педагогических соображений придавать общению с учащимся официальный характер. Ученику льстит, что вместо приказа, требования учитель использует форму обращения к нему, в которой проявляется некоторый момент зависимости учителя от ученика. Это сразу меняет его отношение к воздействию учителя: ученику хочется показать, что и он может чем-то помочь учителю, что и он что-то значит в возникшей ситуации.

Более жестким воздействием учителя на учащихся является *требование*. Право учителя на подчинение ему учащихся обусловлено ответственностью учителя перед государством и обществом за воспитание и развитие ученика. Личность не может развиваться без преодоления выдвигаемых перед ней требований. Поэтому учитель, не добившийся выполнения учениками требований, по существу не выполняет свой гражданский и профессиональный долг.

Число требований, предъявляемых учителем к учащимся на уроке, — больше тридцати. Ученику надо быть сосредоточенным, надо добросовестно работать, надо соблюдать дисциплину и т. п. С каждым годом обучения в школе число этих «надо» возрастает. При этом их смысл, очевидный учителю, не раскрывается сразу ученику, поскольку со многими из них он встречается в школе впервые. Кроме того, часто он расценивает требование как проявление власти администратором. В этом случае он сопротивляется выдвигаемым педагогическим требованиям, так как не хочет быть послушной игрушкой в руках учителя. Он хочет, чтобы требования имели для него определенную значимость, отвечали бы имеющимся у него потребностям. Обладая рано и остро возникшим ощущением себя как личности, развитым чувством собственного достоинства, развитой способностью мыслить и анализировать явления жизни, ученик хочет, чтобы требования были четко аргументированы. Эта аргументация способствует формированию у учащихся активной жизненной позиции, осознанному, а не слепому выполнению требований. Осознанный смысл и общественная ценность выдвигаемых учителем требований становятся для них внутренним побудителем исполнения необходимого. Неукоснительно и постоянно выполняемые всеми школьниками требования, переходя в традицию коллектива, становятся требованиями и самого коллектива, каждого его члена.

Аргументация снимает с требования окраску волевого воздействия учителя и придает ему характер общественных норм, признанных всеми членами общества. Чем основательнее аргументация, тем большее общественное значение она имеет для детей, тем больше доверие их к требованию и тем большее желание у них возникает его выполнить. Требования, не подкрепляемые аргументацией, порождают казусы.

Учитель, не потрудившийся объяснить себе и школьникам, зачем, почему, для чего существуют требования, становится на путь наименьшего сопротивления: провозглашает, что дети должны слушаться взрослых, потому что они дети. Конечно, такой скрытый аргумент подростками и юношами, стремящимися казаться взрослыми, принят быть не может.

Аргументации можно придать любой характер: нравственный, гражданский, эстетический, даже эгоистический. При помощи аргументации можно воспитать и горячего коллективиста, если всем требованиям находить обоснование с точки зрения заботы о благополучии коллектива, и яркого индивидуалиста, если все требования объяснять с позиции заботы о собственном благополучии ученика. Поэтому педагог, не обращающий внимания на содержание и форму аргументации, может сформировать и отрицательное в общественном плане самосознание учащегося.

Ранее уже говорилось, что требований, предъявляемых к ученику, много. Аргументаций же еще больше, поскольку каждое требование может быть аргументировано по-разному, в зависимости от обстоятельств.

При выдвижении аргументации следует учитывать следующие положения:

1. Аргументация не должна превращаться в постоянное чтение морали, назидание, наставление; превращенная в специальное разъяснительное воздействие открытого характера, она изживает сама себя, профанируется ее смысл.
2. Аргумент, хотя и может быть заготовлен учителем, для учащихся должен выглядеть экспромтом; в связи с этим нельзя повторять уже высказанную раз аргументацию в прежней форме, надо найти новую форму для прежней аргументации.
3. Строя аргументацию, необходимо учитывать возрастные и половые особенности школьников.
4. Нельзя использовать аргументацию-угрозу: «Двойку поставлю!», «К уроку не допущу!», «В дневник запишу!» Аргументация-угроза не дает возможности школьнику увидеть в требовании социальный смысл. Больше того, школьник начинает расценивать вседозволенность людей, занимающих более высокое административное положение, как проявление сущности общественной жизни.

Убеждение и внушение

Одной из основных форм воздействия учителя на учащихся является *убеждение*, основой которого служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личностной значимости решения того или иного вопроса. Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером. Убеждение наиболее надежно в психологическом отношении. Иногда, при развитом у учащегося самолюбии, хороший эффект дает воздействие через *противопоставление*: например, учитель физической культуры говорит ученику: «Здесь не очень глубоко, но у тебя вряд ли хватит смелости лечь на воду и поплыть... Вот Петя (ученик, с которым первый находится в конкурентных отношениях) наверняка не побоялся бы...»

В отличие от убеждения *внушение* адресовано не к разуму и логике человека, не к готовности мыслить и рассуждать, а к чувствам, к готовности ученика получить инструкцию к действию, указание, распоряжение. Поскольку учащиеся верят в доводы, высказываемые учителем, даже бездоказательные, внушение не нуждается в системе логических доказательств и глубоком осознании смысла сообщаемой информации. На ученика при внушении действует не столько содержание внушения, сколько его форма — внешний вид учителя, интонация голоса, твердый взгляд и т. п.

Внушение бывает *непреднамеренным* и *преднамеренным*. В первом случае учитель не ставит специальной цели внушить что-то учащемуся, однако его состояние невольно передается и учащемуся. Например, волнение учителя перед выступлением на школьном концерте может передаваться его подопечным. Преднамеренное внушение характеризуется наличием конкретной цели внушения. По содержанию внушения его делят на *специфическое* и *неспецифическое*. В первом случае ученику внушаются конкретные мысли и поступки, во втором — настроение, психические состояния и т. п.

Правильно предостерегает пословица, что «словом убить можно», и потому так осторожно надо им пользоваться. Чем больше слушающие доверяют говорящему, тем ярче эмоциональная окраска воспринимаемых ими слов и тем сильнее их действие. Врач пользуется доверием больного, педагог – ученика, поэтому они должны с большой тщательностью выбирать свои слова.

К сожалению, встречаются, хотя и не часто, случаи так называемой ятрогении (от греческих слов «врач» и «рождаю») – заболеваний, вызванных неосторожным словом врача. Известен такой случай. Молодой врач, желая успокоить больную старушку, сказал ей:

– Мы с тобой, бабушка, в один день умрем.

Через некоторое время старушка опять пришла в поликлинику и, узнав, что врач скоропостижно скончался, искренне изумилась:

– А как же я жива? – и тут же умерла.

Нередко после того, как врач спросит больного: «А не болит ли у вас это место?» – и довольно ощутимо нажмет на него, боль закрепляется и действительно начинает мучить больного, хотя раньше ее не было, как не было и никаких оснований для ее появления.

Педагогическая практика знает так называемые дидактогении (от греческих слов «педагог» и «рождаю»). Я наблюдал случай, когда курсант, всегда чувствовавший себя уверенно в полете, вдруг начал испытывать на «штопоре» непреодолимый страх, которого раньше у него не было. Оказалось, что причина тому – записка его учителя, оставленная при отъезде. В ней было сказано: «Надеюсь, скоро увидимся, но будь осторожен со “штопором”».

Платонов К. К. Занимательная психология. М., 1966, с. 200.

По способу воздействия внушение бывает *прямым* (или открытым) и *косвенным* (или закрытым). Прямое внушение характеризуется открытостью цели внушения

и прямой направленностью его на конкретного ученика: «Не бойся, ты хорошо выступишь. Ты спокоен...» и т. п. Косвенное внушение обладает свойством опосредствованного воздействия на ученика. Можно, например, сказать ему, что в параллельном классе все учащиеся, даже самые слабые, решили эту задачку. Косвенное внушение, таким образом, является внушением окольным путем.

Прямое внушение требует создания определенных условий. Внушающее воздействие будет более сильным, если исходит от хорошо знакомого учителя, чем от другого, не ведущего занятий в данном классе. Способствует внушению доброжелательное отношение учителя к ученику, уверенность речи и вида учителя. Имеет значение и то, что внушается учащемуся. Самым трудным является изменение мировоззрения учащегося. Даже в гипнозе, когда сознательность и критичность человека снижены, невозможно внушить ему то, что противоречит его взглядам и убеждениям.

Поэтому внушение не является ведущим способом формирования мировоззрения учащихся. Кроме того, то, что вызывает сомнение, недоверие, воспринимается внушаемыми хуже. Чем младше школьники, тем более они внушаемы, поскольку у младших школьников слабо развита критичность мышления, сильно выражена эмоциональность, довлеет авторитет. Девочки более внушаемы, чем мальчики.

Выбор способа внушения во многом зависит от особенностей учащихся. Если ученик слабовнушаем, то целесообразно применять не прямое, а косвенное внушение. В одном случае лучший результат достигается, если учитель показывает свое превосходство над учащимися, в другом — если учитель дает им понять, что рассчитывает на их помощь и желание. Следует учитывать и свои возможности как субъекта внушения: если авторитет учителя у учеников достаточно высок, то можно внушать от своего имени; если же нет, то целесообразно прибегнуть к имени другого человека, мнение которого для ученика более авторитетно.

Если класс согласен с мнением учителя, то внушение отдельному ученику лучше проводить вместе с группой, так как групповое внушение сильнее индивидуального. Если же группа не принимает точку зрения учителя, то внушение надо проводить с глазу на глаз.

Принуждение

Эта форма воздействия используется обычно в тех случаях, когда другие формы воздействия недейственны или когда нет времени, чтобы их использовать. Принуждение выражается: 1) в прямом требовании учителя к учащимся согласиться с его мнением и предлагаемым решением, принять готовый эталон поведения и т. п. при несогласии ученика с ними; 2) в выполнении распоряжения учителя.

Принуждение действует только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет учителя в глазах принуждаемого облегчает выполнение распоряжений. В противном случае отказ учащегося от противодействия распоряжению носит формальный характер. Как постоянная форма воздействия на учащихся принуждение малопригодно. Однако полностью отказываться от него нецелесообразно.

Во-первых, принуждение способствует снятию конфликтной ситуации на данный отрезок времени и выполнению учащимися необходимых действий (при этом

для смягчения конфликта и категоричности требований учителю нужно пообещать разобраться в ситуации и выполнить это обещание). Во-вторых, как отмечал К. Д. Ушинский, принудительная работа имеет «значение обязанности, которую воспитанник выполняет не потому, чтобы она ему нравилась, но из повиновения воспитателю (сопровождаемого, конечно, доверием и любовью к нему), потому что должен выполнить. Это приучение к выполнению долга так драгоценно, что если бы педагогике удалось... превратить все... ученье в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания...Человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет» (*Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч. — М., 1974. Т. 1. С. 478).

Добиться повиновения можно обещанием поощрения, давлением на совесть и сознательность учащихся, созданием безвыходной ситуации и, что нежелательно, угрозой.

Оценка действий и поступков учащихся

Одной из форм воздействия учителя на ученика является оценка его поступков и действий.

Различают фиксированные и нефиксированные оценки. Фиксированная оценка называется отметкой. Нефиксированная оценка осуществляется чаще всего учителем словесно как мера поощрения или порицания учащихся.

Кроме того, оценки бывают парциальными и интегральными. Первые имеют отношение к отдельным актам поведения, действиям, ответам учащихся. Вторые касаются личности ученика и его поведения в целом: «Ты же способный мальчик, можешь осилить и не такое!», а также четвертных и годовых отметок.

Оценка для учащегося играет роль «обратной связи». Получая ее, учащийся быстрее обучается (рис. 17.1).



Рис. 17.1. Значение знания результатов упражнения (по М. В. Гамезо и И. А. Домашенко, с. 93): группа А – с оценкой качества; группа Б – без оценки качества. После 10-го упражнения группы поменялись местами

Оценка имеет большое воспитательное воздействие. Она всегда вызывает к себе определенное отношение, через нее человек формирует о себе мнение как об учащемся, личности. Человеку небезразличны отношение к нему других, даваемые ими оценки. Поэтому оценки способствуют формированию качеств личности, позиции человека по отношению к коллективу и обществу, повышают или снижают активность учащегося.

Однако чтобы оценка выполняла свои функции и играла образовательную и воспитательную роль, она должна удовлетворять следующим требованиям:

- осуществляться систематически, но без «перебора», так как большое количество парциальных (текущих) оценок, вытекающих из постоянного внешнего контроля, сковывает самостоятельность и инициативу учащихся, не позволяет развиться самоконтролю, не дает возможности удовлетворить потребность в самовыражении;
- быть объективной в смысле непредвзятости;
- носить дифференцированный характер в зависимости от прилежания, способностей и характера ученика; носить индивидуальный характер (чтобы ученик не мог прикрыться делами товарищей);
- быть разнообразной по форме.

Различные формы оценочной стимуляции школьников учителем представлены на рис. 17.2.

Прямая оценка действий учащегося осуществляется учителем тогда, когда он сообщает свое мнение, обращаясь непосредственно к этому учащемуся. *Опосредованная оценка* связана с оценкой действий учащегося не самим учителем, а классом в целом или отдельными учениками. В целях активизации класса этот прием может быть эффективным при условии, что учитель после оценки класса даст свое разъяснение, выразив с этой оценкой согласие или несогласие.

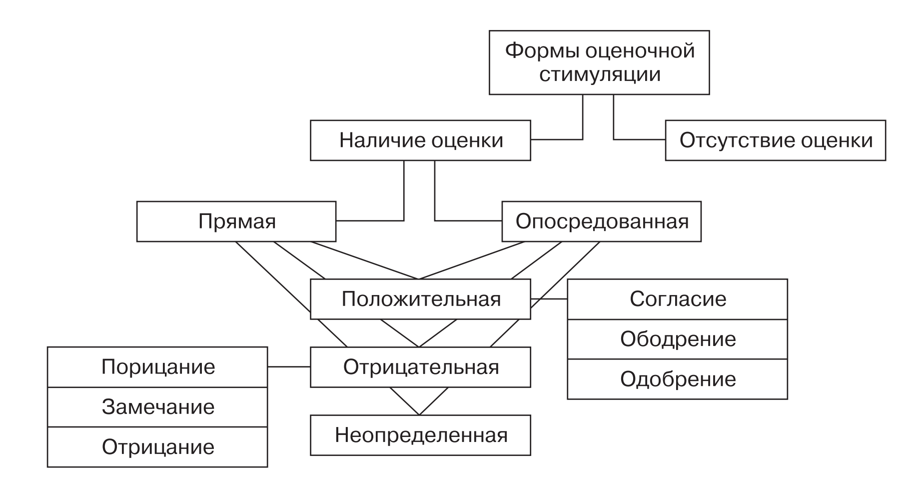


Рис. 17.2. Формы оценочной стимуляции учащихся

Однако в ряде случаев имеет место скрытая форма опосредованной оценки, которая оказывает на учащегося негативное влияние. Например, учитель, не дав никакой прямой оценки ответу одного учащегося, после ответа другого говорит: «Это другое дело. Садись», и, обратившись к первому учащемуся, говорит: «Садись и ты». В этом случае первый ученик, видя, что одобрение получил лишь второй, расценивает отсутствие прямой оценки своих действий как порицание.

Отсутствие оценки, как прямой, так и опосредованной, оказывает отрицательное влияние на активность школьников, так как неоценивание одного на фоне оценивания других воспринимается как избирательное отрицательное отношение учителя к ученику, пренебрежение им, игнорирование его. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных силах, к формированию у учащегося представления о собственной неполноценности. Поэтому отсутствие оценки является самым худшим способом оценки, поскольку это воздействие педагога не ориентирует, а дезориентирует учащихся, вызывает у них снижение активности и целеустремленности. В этом случае учащийся вынужден строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, а на субъективных истолкованиях намеков, ситуации, поведения учителя и одноклассников. Интонация, жест, мимика педагога приобретают при этом особое смысловое значение для ученика.

Согласие учителя с действием, поступком или ответом ученика является для последнего ориентацией в правильности совершаемого, стимуляцией его дальнейших усилий в том же направлении. В воспитательных целях, когда требуется более чуткое отношение к учащемуся, необходимо не только определение верности действия, но и эмоциональная поддержка, выражаемая в форме *одобрения*: «Смелее, смелее... Вот так», «Делай так и дальше, ты правильно делаешь» и т. п. Одобрение употребляется в отношении школьников, не уверенных в собственных силах, робких, слабо развитых.

Одной из форм отрицательных оценок является *отрицание* ответа или действия ученика, несогласие с ними. Однако, чтобы несогласие оказывало полезный стимулирующий эффект, оно должно носить мотивированный характер, т. е. учитель должен объяснить учащемуся причину своего несогласия, а также то, что должен сделать учащийся, чтобы решить поставленную задачу. Основные приемы отрицания — оперирование словами и фразами типа «Нет», «Не так делаешь», «Не то» — должны подкрепляться объяснением, подсказкой ученику, как правильно выполнить упражнение. В этом случае отрицание способствует перестройке мышления учащегося, переструктурированию имеющихся у него знаний в соответствии с логикой решения задачи.

Другими формами отрицательных оценок учителем поступков и действий учащихся являются различные виды порицания (упрек, осуждение). Действие порицания может быть двояким. Если оно раскрывает перспективу перед учащимся («Смотри, какие у тебя способности! А ты их не реализуешь...»), то является положительной стимуляцией учащегося, если же порицаются не только знания и умения учащегося, но и его интересы, способности, то порицание является отрицательной стимуляцией, ведущей к снижению потребностей, уровня притязаний и активности учащегося. Такой эффект может оказать, например, порицание: «Я же говорил тебе, что ничего не получится. Не с твоими способностями заниматься

рисованием!» Кстати, чаще всего порицаются именно «бесперспективные» в глазах учителя учащиеся. За одинаково правильные ответы «перспективных» хвалят в два раза чаще, чем «бесперспективных»; за одинаковую неудачу «бесперспективных» ругают в три раза чаще, чем «перспективных».

Однако не всегда порицание приводит к такому результату. Учащиеся с высоким уровнем притязаний, уверенные в себе, после порицания могут еще больше мобилизоваться, чтобы доказать учителю, что с их точки зрения он не прав. Поэтому использование порицания, как и поощрения, требует от учителя учета индивидуальных психологических особенностей учащихся.

Поощрение и наказание

Действенными способами воздействия учителя на учеников являются поощрения и наказания.

Поощрение, как и наказание, воздействует не только на ученика, но и на класс, изменяя отношение его к ученику. В результате у ученика меняется самооценка, повышается или понижается уровень притязаний, активность, целеустремленность. Однако однозначной зависимости между поощрением и повышением активности, а также между наказанием и снижением активности нет. Поощрение может приводить и к снижению прилежания ученика, формированию у него отрицательных черт характера. Это происходит, например, при перехваливании, которое односторонне выпячивает достоинства учащегося и не фиксирует его внимания на недостатках, не развивает у него самокритичность: зачем ему стараться, когда он и так лучше всех в классе решает задачи или прыгает в высоту. Отсутствие к себе критического отношения отражается и на взаимоотношениях такого ученика с одноклассниками, способствует росту у него индивидуалистических тенденций, пренебрежительному отношению к товарищам. Чтобы противодействовать этой тенденции, учитель должен умело пользоваться и отрицательными формами оценок (табл. 17.1).

Поощрение может осуществляться как морально: похвалой, благодарностью, проявлением доверия, так и материально: награждения грамотой и призами и т. д. Дети стремятся быть замеченными и отмеченными учителем, они чувствительны к его похвале (особенно девочки). В связи с этим учителю нужно широко пользоваться такими формами поощрения, как доверие, расширение прав и обязанностей учащихся. Например, учитель говорит школьнику: «Я (или коллектив класса) хочу доверить тебе одно важное дело. Думаю, ты справишься с ним...» Используя этот прием, учитель должен, конечно, знать, ценит ученик доверие учителя и коллектива или нет. Поощрением является и привлечение учителем школьника в качестве своего помощника, дежурного. Одной из форм поощрения является одобрение. Одобрять можно разными способами: словом, интонацией, мимикой, пантомимикой. Для создания мажорного настроя на уроке можно поощрять класс в целом авансом: «Вы молодцы! У вас у всех все получится!»

Одобрение может выражаться и в других нестандартных формах: аплодисментах класса, скандированном поздравлении какому-нибудь учащемуся, победившему в соревновании, в награждении шутливыми призами и подарками (при занятиях в кружках). Такие поощрения надолго запоминаются учениками, создавая у них устойчивый положительный эмоциональный фон.

Таблица 17.1. Эффективное и неэффективное поощрение

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное, формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Учитель сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Учитель дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимости
6. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	6. Учитель ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других
7. Поощрение соразмерно затраченным усилиям	7. Поощрение не зависит от усилий, затраченных учащимся
8. Учитель связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такие успехи возможны и впредь	8. Учитель связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
9. Учитель воздействует на мотивацию учащегося, опираясь на внутренние стимулы: интерес к заданию, получение удовлетворения от процесса обучения, желание овладеть умением	9. Учитель опирается на внешние стимулы: похвалу, желание получить награду, победить в соревновании

Наказание учащихся за проступки может осуществляться учителем только в моральной форме в виде замечания, выговора, записи в дневнике и т. д. Однако при этом нужно помнить, что наказание не должно преследовать цель унизить достоинство ребенка, опозорить его.

Устные замечания являются оперативными средствами дисциплинирования ученика на уроке. Они должны делаться в спокойной и тактичной форме. Нет смысла делать замечания одному и тому же ученику несколько раз подряд: они утрачивают свою действенность уже после третьего раза.

Выговор должен быть итогом принципиального обсуждения проступка учащегося. Без активной поддержки общественного мнения коллектива учащихся выговор не приносит пользы, а иногда даже и вредит. Вслед за выговором нужно разъяснить учащемуся, каким путем он может снять с себя наложенное взыскание.

Учителя часто, объявив выговор ученику, вскоре забывают о нем. Не сняв предыдущее взыскание, они за новый проступок объявляют новый выговор. В этом случае и первый, и второй выговор теряют всякую действенность. Нельзя объявлять выговор «для острастки».

Наказание с помощью морального осуждения (замечания, выговора) не должно превращаться в нудное морализирование. Чтобы этого не произошло, его надо использовать время от времени и в разной форме. Оно эффективно только в классе с развитыми коллективистскими отношениями, имеющем определенные традиции и сильное общественное мнение, а также когда ученики обладают высокой степенью сознательности.

Наказание *изменением отношения учителя к учащемуся, отказ в доверии*, «игнорирование» на уроке действенно в том случае, если у учителя сложились с учащимся хорошие отношения и ребенок дорожит этими отношениями. Использование этой формы наказания требует большого такта и мастерства учителя.

Наказание путем отстранения ученика от выполнения заданий учителя (например, заставить ученика стоять у доски или удалить из класса). Эта форма наказания действенна в младших и средних классах, однако, используя ее, не надо перебарщивать: как только ученик осознает меру своего проступка, его надо вернуть к работе. Ошибку допускают те учителя, которые заставляют долго стоять школьника. Во-первых, это приводит к его утомлению, а во-вторых, это унижает учащегося, вызывает у него протест. Он начинает развлекаться сам (паясничать) и развлекать класс, ища у него поддержки и сочувствия.

Удаление с урока — крайняя мера наказания, пользоваться которой можно только в том случае, если учащийся своим поведением стремится сорвать урок. При этом учитель должен быть уверен в поддержке его решения классом. Удаление не должно происходить на фоне раздраженности учителя, иначе оно будет воспринято как месть. Нужно также помнить, что удалением наказание не заканчивается. После урока учитель должен поговорить с учащимся и определить окончательную меру наказания.

Наказание в виде выполнения внеочередных работ. Учитель может заставить ученика снова дежурить на уроке, если на предыдущем он плохо выполнял свои функции. Внеочередные работы за проступки должны стать традиционными, определенными заранее. Тогда будут сняты возражения учащихся типа: «А почему я должен убирать класс? Это не я насорил!»

Наказание в виде лишения удовольствия. Оно близко к способу наказания отстранением учащегося от выполнения учебного задания, о котором уже говорилось. В данном случае речь идет об отстранении учащегося от любимого им дела или занятия: отлучении на время (пока не исправит двойки) от исполнения обязанностей помощника, лишении права идти в туристический поход и т. п. Пользоваться этим способом можно только в том случае, когда ребенок увлечен своими обязанностями или предметом.

Дисциплинарная запись в дневнике. Она не должна отражать эмоциональную взвинченность учителя, а содержать лишь осуждение, выраженное в сдержанной, официальной форме. Нельзя, например, писать: «Возмутительно ведет себя на уроке» или: «Родителям немедленно явиться в школу». Это обычно приводит лишь к конфликту учителя с родителями. Мерой наказания является и запись неудовлетворительной оценки за поведение в дневнике.

Наказания бывают традиционными или же типа экспромта. Наказания-экспромты нельзя повторять: они не действуют, так как меняется обстановка, в которой объявляется наказание. Наказание-экспромт используется тогда, когда надо в яркой, запоминающейся форме воздействовать на общественное мнение коллектива учащихся.

Наказание в соответствии с логикой естественных последствий (типа «насорил — убери») воспринимается ребенком как само собой разумеющееся и выполняется безоговорочно. Однако оно должно следовать сразу за проступком.

Отметка и ее психологическое воздействие

Отметка является официально фиксируемой в классном журнале и дневнике учащегося оценкой успеваемости школьника по предмету. Она несет такую же психологическую нагрузку, как и любая оценка. Однако ее специфика состоит в том, что именно на основании отметки ученик переводится из одного класса в другой. Она, следовательно, имеет юридическую силу.

Основные вопросы, которые учителю почти каждый раз приходится решать при выставлении отметки, следующие: ставить в данной ситуации отметку или нет; если ставить, то какую; какую мотивировку отметки дать учащемуся; в какой форме следует объявлять отметку.

Решая эти вопросы в каждом конкретном случае, учитель должен руководствоваться принципом, что *отметки используются правильно только в том случае, если они способствуют развитию учащихся, а не тормозят его*. Исходя из этого рассмотрим, в какой ситуации выставление отметки нецелесообразно, а в каком случае она необходима.

Если на вопрос учителя первым попытается дать ответ отличник и ответ его будет правильным, то выставление ему пятерки в виде поощрения ничего не даст: у него их и так достаточно, пятерка не будет стимулировать его к дальнейшему совершенствованию. Можно сказать ему вместо выставления отметки несколько слов поощрения, чтобы побудить прежде всего других учеников на высказывания по поводу заданного вопроса.

Если же до сих пор вызвавшийся ученик не обнаруживал больших успехов, а тут проявил инициативу и правильно ответил, ему в виде поощрения и придания уверенности на будущее следует поставить отличную или хорошую отметку.

Наконец, если школьник нескромен, любит выставлять себя на первый план, то учитель может и покритиковать его за допущенные неточности или неполноту ответа, не выставляя ему отметки.

Поскольку отметка является для учащегося критерием уровня его знаний, она должна бесстрастно, не говоря уже об объективности, отражать уровень подготовленности ученика.

Однако, как показано в одном исследовании, у каждого учителя имеется своя шкала оценивания знаний и умений учащегося. Так, учителя с автократическим стилем руководства несколько занижают отметки, а учителя с либеральным стилем несколько завышают отметки по сравнению с учителями демократического стиля руководства.

При выставлении отметок у учителей наблюдаются так называемые субъективные **оценочные ошибки**: великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости и логические ошибки.

Ошибки великодушия или снисходительности проявляются в выставлении учителями завышенных отметок (что, как уже говорилось, свойственно в большей мере учителям с либеральным стилем руководства).

Ошибки «центральной тенденции» проявляются у учителей в стремлении избежать крайних отметок (не ставить двоек — это чревато для самого учителя, но и не ставить пятерок: «Я сама математику на пять не знаю», — как сказала одна из учительниц математики).

Ошибки «ореола» связаны с предвзятостью учителей в оценке способностей как отдельного учащегося, так и класса в целом. Предположим, среди учителей школы сложилось мнение, что 7«а» класс сильный. В этом случае даже средние учащиеся будут получать более высокие отметки, чем средние учащиеся из «слабого» класса.

Ошибки контраста состоят в том, что отметки выставляются учителем путем сравнения своих достоинств с достоинствами учащегося. Например, менее собранный учитель будет выше оценивать учащихся, проявляющих исполнительность, аккуратность, организованность.

Ошибка близости или инерции проявляется в психологическом давлении предыдущих отметок на отметку, выставляемую в данный момент. Например, некоторым ригидным учителям трудно ставить после предшествовавшей двойки пятерку или, наоборот, ученику-отличнику — двойку. В первом случае они занижают отметку (до четырех баллов), а во втором случае — завышают (до трех баллов).

Логические ошибки проявляются в переносе оценок за поведение, отношение к предмету на оценку знаний и умений учащегося.

Частота встречаемости этих ошибок различна: две трети педагогов проявляют ошибки «центральной тенденции», одна шестая — ошибки великодушия.

Опасность оценочных ошибок учителей состоит в том, что для учащихся эти оценки выступают в роли кривого зеркала, искажающего реальное положение дел и формирующего неадекватное представление учащихся о своих способностях, возможностях, что может привести к недооценке или переоценке себя как личности и к неадекватному выбору профессии, жизненного пути.

Выставление отметки в каждом конкретном случае должно решаться учителем с учетом особенностей данного ученика и класса в целом. В ряде случаев ученику, несмотря на его недостаточные способности, отметку можно завысить, учитывая его старание. Другому, если он проявляет зазнайство, не реализует имеющиеся возможности, выставляя отметку в соответствии с показанным им результатом, можно сделать и порицание.

В связи с этим учитель должен всякой отметке давать мотивировку, аргументацию. Часто можно видеть, как учитель объявляет лишь отметку, не объясняя, почему она выставлена. В этом случае учащиеся не знают, почему они «не дотянули» до более высокой отметки.

Естественно, в мотивировке отметки не должно содержаться оценки поведения учащегося: забыл дома тетрадь, задачник — получай двойку, опоздал на урок — оценка будет снижена на балл. Дисциплина учащихся должна оцениваться отдельно от уровня владения ими программным материалом. В мотивировке отметок учитель должен избегать таких стандартных фраз: «Ты не хочешь учиться!», «Ты ничего не знаешь (не умеешь)!». Они свидетельствуют о раздраженности учителя по отношению к нерадивому ученику, о нежелании помочь ему исправиться. Учителю при этом нужно помнить, что поощрять старание отметкой можно, наказывать (снижать отметку) — нельзя.

Важна и форма объявления отметки. Типичная ошибка учителей — *персонификация отметки*. Учитель часто оценивает успехи учащихся не с позиции общественно значимых норм, а с позиции своего собственного восприятия: «*Я могу*

поставить тебе не больше тройки!», «*Моя* оценка тем, кто балуется, будет снижена!» и т. д. Это «яканье» расценивается учащимися как проявление учителем волюнтаризма, неограниченной власти, ставит учащегося в зависимое от учителя положение: его не оценивают — ему «ставят» оценку.

Выявлены две тенденции динамики... воздействий (учителя на учащихся. — *Е. И.*), проявляющихся с повышением уровня понимания детей. Во-первых, меняется характер соотношения этих воздействий. По мере проникновения в индивидуальное своеобразие личности учеников уменьшается количество дисциплинирующих воздействий, увеличивается количество организующих воздействий; увеличивается количество положительных оценок личности любого типа успешности в обучении; осуществляется переход от прямых воздействий (требование, приказ) к косвенным (совет, просьба); в воздействиях увеличивается количество проявлений опережающего отражения, т. е. «предупредительности» и избирательности их, умение предвидеть результативность воздействий. Таким образом, понимание детей наглядно проявляется в коммуникативной деятельности учителя. Во-вторых, с повышением уровня понимания учащихся уменьшается частотность каждого вида воздействий, зато увеличивается разнородность их: чем выше уровень понимания, тем меньше повторяемость воздействий. С повышением уровня понимания детей общее количество всех воспитательных воздействий уменьшается, а вариативность их растет.

Кондратьева С. В., 1996, с. 48.

Использование юмора, шутки

Юмор является эффективным средством воздействия на людей. В народе говорят, что смех действует даже на того, на кого уже вообще ничего не действует. Юмор, шутка, используемые учителем на уроке, поднимают тонус учащихся, помогают снять возникшую напряженность в отношениях, преодолеть усталость и монотонность выполнения упражнений. В арсенале учителя всегда должны быть шутка, веселый рассказ, остроумная пословица или поговорка. Он должен чаще улыбаться, даже в напряженной ситуации. А. С. Макаренко как-то заметил, что один вид несчастного человека убивает всю радость жизни, отравляет существование. Учителю важно приучить себя всегда, даже в самой напряженной обстановке, видеть комическое. Но цель шутки — не просто вызвать смех в классе, важно улучшить с ее помощью учебно-воспитательный процесс.

Очевидно, что не все преподаватели обладают чувством юмора. Но его надо развивать, так же как и учиться использовать на уроках шутки. Ведь неумелое применение шутки может и навредить педагогическому процессу, вызвать конфликт между учителем и учащимися. Чтобы этого не произошло, учитель должен руководствоваться следующими правилами в использовании юмора.

1. Не подвергать осмеянию личность учащегося. Можно посмеяться над отдельной чертой характера, конкретным поступком или высказыванием ученика. Но нельзя его высмеивать, ставить в неловкое положение. И шутя надо соблюдать этику.

М. И. Станкин, например, описывает неудачные приемы-«шутки», использовавшиеся одним учителем физической культуры. «У меня высокая дисциплина в классе, — рассказывает этот учитель, — и добиваюсь я этого не строгостью, а шуткой. Например, построил класс, а школьники шумят. Спрашиваю: “Вы не из Сухуми?” Притихли, кто-нибудь спрашивает: “Почему?” — “А там обезьяний питомник. Обезьяны ведут себя так же”». Такие «маленькие бестактности» болезненно отражаются на школьниках, вызывают у них обиду и нарушают взаимопонимание между ними и учителем.

2. Не следует смеяться над тем, что ученик не может исправить. Недопустима улыбка или шутка по поводу фамилии ученика, его физической слабости, неловкости, излишней полноты, необычных пропорций тела, заикания. Нельзя вызывать смех по поводу юношеской симпатии, любви. Все это вызывает обиду со стороны учащихся.
3. Не рекомендуется первым смеяться над собственной шуткой. Рассказав смешной эпизод, учитель должен оставаться по возможности сдержанным, серьезным, иначе он продемонстрирует явно положительное отношение к собственной шутке, прорекламирует ее как что-то удивительно остроумное. И может вызвать реакцию, противоположную ожидаемой.
4. Недопустимы пошлая шутка, зубоскальство. Это свидетельствует о низкой культуре учителя. Одна школьница рассказывала: «Придешь на урок физической культуры в белой майке, а учитель выведет тебя перед строем и громко спрашивает: “Ты почему в ночной рубашке на занятия пришла?” — и смеется. Как я его не люблю!».
5. Не следует смеяться над случайностью, высмеивать неловкость, непроизвольный промах учащегося. Такая шутка может больно задеть самолюбие учащегося, вызвать конфликт с учителем.
6. Не стоит сердиться, услышав шутку учеников или увидев ехидную улыбку в свой адрес. Надо быть всегда готовым ответить на острое словцо, не бояться первому посмеяться над своей неудачей или промахом. Надо поддерживать и направлять юмор учащихся, а не пресекать их стремление шутить.

Затруднения, испытываемые молодыми учителями в процессе общения с учащимися

- Организация взаимоотношений с учителями.
- Проблема первого знакомства с классом.
- Изучение класса (незнание методов, неумение их использовать).
- Организация контакта с классом.
- Определение верного тона и стиля взаимоотношений.
- Налаживание контакта с трудными учащимися.
- Управление собой в разных ситуациях.

- Умение обращаться к детям в ходе педагогической деятельности.
- Речевые аспекты деятельности.
- Умение организовать общение в разнообразных ситуациях (урок, воспитательная работа, кружки и т. д.).
- Умение по внешним признакам ориентироваться в психологической атмосфере, настроении отдельных детей.
- Использование приемов общения для плодотворного решения учебно-воспитательных задач.
- Управление общением в ходе педагогической деятельности.
- Овладение определенными коммуникативными умениями.
- Умение адекватно выразить и передать детям необходимые эмоции, настрой, мысли.
- Определение собственного индивидуального стиля общения с детьми.
- Скованность мимики, пантомимики в ходе общения с классом.
- Способность налаживать взаимоотношения между школьниками и незаметно влиять на них.
- Умение вести доверительную беседу с детьми, расположить к ней и организовать ее.
- Способность эмоционально идентифицировать себя с классом, отдельным учащимся.
- Организация взаимоотношений с родителями.
- Педагогический такт.
- Наличие способности преодолевать раздражение, негативные установки по отношению к отдельным учащимся.
- Способность вызывать расположение к себе у учащихся.

Кан-Калик В. А., 1987, с. 49–51.

По данным Т. А. Аржакаевой (1996), у молодых учителей начальных классов трудности общения проявляются:

1) в установлении контакта и взаимодействий с родителями учеников, главным образом из-за возрастного барьера и недоверия к компетентности молодых учителей со стороны родителей;
2) в установлении контакта с детьми, формировании отношения детей к себе как к учителю, главным образом из-за проблем организации дисциплины, создания доброжелательной атмосферы в классе, поиска подхода к «нестандартным» ученикам;
3) в отношениях со старшими по возрасту и опытными коллегами;
4) в переживании неуверенности в своих коммуникативных возможностях, компетентности, умелости.

Затрудняют общение с учащимися такие личностные качества учителя, как коммуникативная пассивность, робость, замкнутость, зависимость от внешних обстоятельств и оценок, недостаточный самоконтроль.

В этой же статье перечислены те качества личности учеников начальных классов, которые затрудняют общение с ними учителя: замкнутость, застенчивость, неуверенность в себе, боязнь учителя как непререкаемого авторитета, боязнь сделать ошибку, быть непонятым, скрытность, недоверие к учителю, упрямство, неуступчивость, неуважение к учителю.

17.8. Стили педагогического общения

Имеется несколько подходов к выделению стилей общения. Один из них основывается на привязке стиля общения к стилю руководства: авторитарному стилю руководства соответствует авторитарный (императивный) стиль общения, демократическому стилю руководства — демократический стиль общения. Для половины учителей характерен демократический стиль общения, авторитарный стиль встречается у 40% учителей, а либеральный — у 9%; студенты-практиканты чаще всего используют демократический стиль общения.

Для учителей с авторитарным стилем руководства характерны при педагогическом общении властное, высокомерное или снисходительное демонстрирование своей роли на уроке, превосходства в знаниях и умениях; чрезмерно строгая оценка учащихся, подавление реплик учащихся негативными педагогическими санкциями, реагирование на просьбы о помощи как на помехи «ходу урока», необоснованное использование ограничений и запретов.

Для учителей с демократическим стилем руководства характерны противоположные приемы: стремление снять заторможенность, неловкость учащихся; ободрение, поддержка; оказание помощи в подборе слов, построении фразы; позитивная критика учащегося, демонстрирование заинтересованности в диалоге с учащимся и т. д. В то же время у этих учителей на уроках часты обращения учащихся, провоцирующих конфликтные ситуации. Очевидно, учащиеся видят не только сильные стороны этого стиля руководства и общения, но и его слабости, возможность оказывать на учителя психологическое давление.

Н. А. Курдюкова (1997), используя опросник Кеттелла, выявила некоторые личностные особенности у учителей с различными стилями руководства.

Учителя с *авторитарным* стилем руководства обладают следующими особенностями: стремлением к независимости, самостоятельностью в принятии решений и анализе групповых проблем, не нуждаются в одобрении и поддержке извне, обладают высоким уровнем самодостаточности. Им присущи импульсивность, низкий уровень самоконтроля, невнимательность к другим, конфликтность. Они эмоционально неустойчивы, раздражительны, нетерпеливы, испытывают трудности в общении.

Учителя с *демократическим* стилем руководства более независимы, самостоятельны, самодостаточны, чем учителя-либералы, но уступают в этом учителям-автократам. Они обладают проницательностью, хорошо понимают мотивы пове-

дения окружающих, не испытывают затруднений при принятии решений и анализе групповых проблем. Им не присуща импульсивность поведения. Они бесконфликтны, внимательны к другим, обладают высоким уровнем самоконтроля, эмоционально устойчивы, уравновешенны, нефрустрированны.

Учителя с *либеральным* стилем руководства отличаются конформностью, зависимостью, выраженной потребностью в одобрении, поддержке окружающих, импульсивностью. Они обладают низким уровнем проницательности, конфликтностью, эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, нетерпеливостью и напряженностью. В то же время для них характерны сентиментальность, непосредственность и простота в обращении.

Выявлены стили педагогического общения, базирующиеся во многом на стремлении учителя завоевать у учащихся не только авторитет, но и псевдоавторитет того или иного вида. В соответствии с этим выделяются:

- стиль «совместное творчество», когда ставятся общие для учителя и учащихся цели и решения находятся совместными усилиями;
- стиль «дружеское расположение», в основе которого лежит искренний интерес к личности партнера по общению, уважительное к нему отношение, открытость контактам;
- стиль «заигрывание», основанный на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у учащихся, понравиться им;
- стиль «устрашение», являющийся следствием неуверенности учителя или же неумения организовать общение на основе совместной продуктивной деятельности; такое общение жестко регламентировано, загнано в официально-формальные рамки;
- стиль «дистанция», имеющий различные вариации, но сохраняющий главный признак: подчеркивание различий между учителем и учащимися;
- стиль «менторский», являющийся разновидностью предыдущего стиля, когда учитель играет роль «бывалого», принимает на себя роль наставника и беседует с учащимися назидательно-покровительственным тоном.

Разные стили общения учителей порождают у учащихся различные эмоциональные состояния. Педагоги с негибкой манерой поведения в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у учащихся часто случайно, только потому, что выработанная у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям учащихся. В то же время в массе других случаев, когда ставший типичным для них способ общения разойдется с представлениями учеников, учителя, сами того не ведая, стимулируют проявления недовольства, укрепляют и поддерживают отрицательное отношение не только к себе, но и к предмету.

В реальной практике школы преобладает дисциплинарно-аффективный тип педагогического воздействия, берущий за основу не активность учащегося, не творческий характер его деятельности, а жесткое подчинение его поведения и действий педагогу, неукоснительное соблюдение этой линии, ставящее требовательность и подчинение в основу всех применяемых методов воздействия. Обозначенный тип воздействия обычно рассматривается в рамках

дихотомической семантической оси: личностный — безличностный, демократический — авторитарный, мотивирующий — контролирующий, синтонно-эмпатирующий — гипосензитивный, помогающий — мешающий, развивающий — деформирующий, побуждающий — подавляющий, поощряющий — угрожающий и пр.

Кроме того, создавая неодинаковый опыт эмоциональных переживаний у школьников, похожих друг на друга по учебным успехам или по присущему им отношению к общественной работе, воспитатели, различающиеся стилем общения с учащимися, по-разному воздействуют на формирование характерологических качеств подростков, даже если школьники одинаково успевают или проявляют одинаковую активность при выполнении общественных поручений.

Рогов Е. И., 1998, с. 375–376.

А. Г. Исмагилова (1991, 1992) выделяет два стиля педагогического общения. Первый, условно обозначенный как *А*, — организующие и корректирующие действия, прямые обращения; второй (*Б*) — оценочные, контролирующие и стимулирующие действия и косвенные обращения.

Стиль *А* характерен для учителей с сильной и лабильной нервной системой, эмоционально неустойчивых. Стиль *Б* более соответствует учителям с сильной и инертной нервной системой, эмоционально устойчивым.

В работе А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой (1985) выявлена роль экстраверсии — интроверсии в использовании учителями-мастерами разных приемов педагогического общения.

Для учителей-экстравертов характерными приемами оказались: обращение к учащимся на «ты», но дружески, тепло; выражение уверенности в успехе учеников, теплый тон обращения, использование юмора, шуток; эти учителя часто одобряют ответы и действия учащихся; предупреждения и замечания делают в мягкой форме; в конфликтных ситуациях ограничиваются мягкими упреками.

Для учителей-интровертов более характерным было использование следующих приемов общения: обращение к ученикам на «вы», но холодное, сохранение дистанции; для них нередок раздраженный тон общения; они чаще порицают учащихся, чем хвалят их; проявляют строгость в обращении к ученикам, недовольство выражают гневно, прибегают к нелестным для учащихся эпитетам; замечания и предупреждения выносятся жестко.

Из этого следует, что учителя-интроверты более склонны к авторитарному стилю общения и руководства.

Особенностью деятельности педагогов является то, что они в процессе обучения и воспитания учащихся осуществляют руководящую функцию. Руководство же, как говорилось выше, тоже имеет стилевые особенности.

Поскольку оно реализуется посредством общения, то последнее принимает на себя некоторые стилевые черты первого. Таким образом, между стилями руководства и общения возникает связь, которая, однако, не означает их тождества, как считают некоторые авторы. Дело в том, что стиль руководства обозначает и способ принятия решения (единоличный или коллективный), а не только манеру общения.

Как показано А. Ю. Максаковым (1990) и Д. А. Мишутиным (1992), педагогам с авторитарным стилем руководства присущи следующие особенности общения с учащимися: преимущественное использование монолога и императивных форм обращений; доминирование личностно-группового общения; узкий круг учащихся, с которыми они общаются индивидуально (в основном это хорошо успевающие). Учителя с демократическим стилем имеют более широкий круг индивидуального общения, чаще прибегают к диалогу и используют неимперативные формы обращений.

Учителям с авторитарным стилем руководства при педагогическом общении свойственны властное, высокомерное или снисходительное демонстрирование своей роли на уроке, превосходства в знаниях и умениях; чрезмерно строгая оценка учащихся, подавление их реплик негативными педагогическими санкциями, реагирование на просьбы о помощи как на помехи «ходу урока», необоснованное использование ограничений и запретов.

Для учителей с демократическим стилем руководства характерны противоположные приемы: стремление снять заторможенность, неловкость учащихся; ободрение, поддержка; оказание помощи в подборе слов, построении фразы; позитивная критика учащегося, демонстрирование заинтересованности в диалоге с учениками и т. д. В то же время, как отмечает Д. А. Мишутин, у этих учителей на уроках не редкостью становятся обращения учащихся, которые провоцируют конфликтные ситуации. Очевидно, ученики видят не только сильные стороны такого стиля руководства и общения, но и его слабости, возможность оказывать на учителя психологическое давление.

Таким образом, авторитарный и демократический стили общения различаются по частоте использования тех или иных форм передачи информации, воздействия на учащихся и широте общения (табл. 17.2).

Таблица 17.2. Характеристики стилей общения учителей

Характеристика стилей	Стиль общения	
	авторитарный	**демократический**
Формы передачи информации	Инструктаж, команды, указания, приказы	Предложения, советы, обсуждения
Формы воздействия	Требования, замечания, порицание, побуждение	Убеждения, поддержка, предложения, успокаивание, беседы, объяснения
Формы выражения воздействий	Категорическая, резкая, неодобрительная, раздраженная	Спокойная, дружелюбная, одобрительная
Широта общения	С избранным кругом учащихся	Со всеми учащимися

Приведенную таблицу нельзя понимать так, что учителя с авторитарным стилем общения используют только инструктаж, команды и пр., а учителя демократического стиля — исключительно предложения, советы и обсуждение. Все эти формы передачи информации могут использоваться учителями с различным стилем общения, однако частота их применения у тех и других неодинакова.

Следует подчеркнуть, что стиль общения — динамическая структура, отражающая *соотношение* между различными формами обращений. Это значит, что педагоги прибегают к многим из них, но у одного преобладают формы какого-либо определенного стиля, а у другого — совершенно иного, в то же время при изменении ситуации соотношение между этими формами обращений может изменяться. Так, в напряженных обстоятельствах возрастает число авторитарных форм независимо от стиля руководства. Последние чаще используются педагогами при общении с учащимися, у которых низкий и средний статус в группе, и реже — при общении с ее лидерами. Эти формы чаще используются педагогами-мужчинами, чем женщинами (С. В. Иванов, 1990).

В отличие от других стилей деятельности специфика реализации стилей руководства и общения состоит в том, что они по-разному воспринимаются объектами воздействия (учащимися). Соответственно возникает различное отношение учащихся к самому педагогу, различным образом складываются взаимоотношения.

Наиболее адекватно и доброжелательно учащиеся воспринимают демократические стили руководства и общения. Авторитарный стиль тоже не отторгается (если он не очень жесткий), хотя степень его выраженности воспринимается поразному. Лидеры склонны преуменьшать использование педагогом авторитарных компонентов и преувеличивают использование демократических компонентов общения. Учащиеся с низким статусом, наоборот, преувеличивают использование учителем первых компонентов и преуменьшают использование вторых. У них в большей мере проявляется потребность в демократических формах общения педагога, поэтому обращаться они предпочитают к педагогам с этим стилем руководства и общения (А. Ю. Максаков, Д. А. Мишутин).

По данным С. В. Иванова, учащиеся в большинстве случаев (58% ответов) предпочитают демократический стиль общения, реже — либеральный (26%) и еще реже — авторитарный (16%).

Психолого-педагогические особенности опроса учащихся учителями с различными стилями руководства. Этот вопрос подробно изучен Н. А. Курдюковой. Учителя с авторитарным и демократическим стилями руководства используют многообразные формы контроля знаний и умений учащихся, в то время как педагоги, придерживающиеся либерального стиля, чаще всего при опросе используют одни и те же методические приемы, что привносит в уроки однообразие и отрицательно сказывается на познавательной активности учащихся.

Терпеливость в общении с отвечающим и педагогический такт в большей мере присущи учителям с демократическим стилем руководства и в значительно меньшей — учителям с авторитарным и либеральным стилями, что может вызвать повышенную тревожность учеников во время опроса.

Педагогов с либеральным стилем руководства характеризует следующее: они хуже распределяют внимание между опрашиваемыми на уроке; в недостаточной мере умеют организовать учащихся быть внимательными к ответам одноклассников; опрашивают малое количество учеников; не совсем точно и доступно для тех формулируют вопросы; степень помощи с их стороны учащимся неадекватна требуемой.

Они, кроме того, эмоционально не сопереживают отвечающим, не проявляют заинтересованности в качестве ответа. Отсутствие или недостаточность организационных моментов, повышающих внимание учащихся, приводит к недостаточной дисциплине в классе. Опрос проводится ими не на каждом уроке, вопросы задаются шаблонные. Такие учителя колеблются при выставлении отметок, в основном завышая их; часто исправляют баллы в журнале, имеют большое количество уроков, когда те вообще не фиксируются, даже за домашнее задание; нередко не выставляют отметки и в дневник. В то же время они прибегают к напоминанию об оценках как способу принуждения. Характерным для учителей-либералов является нерациональное соотношение времени опроса с другими этапами урока. Они мало заботятся об организации учебной деятельности учащихся по исправлению текущих неудовлетворительных отметок.

Большинство учеников отмечают нестабильность ситуации опроса и оценивания, создаваемой на уроке учителем-либералом, и относятся к этому негативно. Положительно же это воспринимают в основном слабоуспевающие учащиеся.

Учителя с демократическим стилем руководства чаще замечают реакцию учеников на свои вопросы, эмоционально сопереживают отвечающим, проявляют заинтересованность в качестве ответа. Чаще используют способы побуждения учащихся к деятельности, чем принуждение. Большинство учащихся оценивают ситуацию опроса, которую создают такие учителя, как стабильно положительную.

Педагоги с автократическим стилем не располагают многообразием форм оценивания знаний и умений учащихся. Они редко комментируют выставляемые отметки, часто не выставляют их вовсе; не привлекают учащихся к обсуждению получаемых теми баллов, не организуют в должной мере самоконтроль и самооценку учащимися результатов учебной деятельности. Также они не используют выставление отметок как дифференцированный подход к ученикам, служащий мерой воздействия на них; негативно реагируют на то, что ученики могут оспорить полученную оценку; часто создают при опросе нервозную обстановку.

Учителя автократической направленности также демонстрируют шаблонность задаваемых вопросов, предполагающих соответственно столь же шаблонные ответы. Они эмоционально не сопереживают отвечающему; формы принуждения преобладают над побуждающими. Эти педагоги могут выставлять ученикам такие оценки за четверть, которые противоречат текущим. Учащиеся, в свою очередь, оценивают организацию опроса данными педагогами как устойчиво негативную.

В исследовании А. А. Бодалева (1983), когда изучались стили поведения, проявившиеся в работе с учащимися 7–10-х классов, учителя были разделены на три группы:

1) «автократическую»;
2) «либеральную»;
3) «демократическую».

Выделенные типы отличались своеобразием своего проявления в педагогической деятельности. Оказалось, педагоги, отнесенные к «автократической» группе, сильно недооценивают развитие у учащихся таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно у них

было преувеличенное представление о сформированности у подростков и учащихся старших классов таких качеств, как неорганизованность, недисциплинированность, лень, безответственность, импульсивность.

Учителя, характеризующиеся автократическим типом руководства, переоценивают отрицательные качества учащихся и недооценивают положительные. Как тут не вспомнить Собакевича из «Мертвых душ» Н. В. Гоголя: «Я их знаю всех: это все мошенники. Весь город там такой: мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет. Все христопродавцы. Один там только и есть порядочный человек: прокурор; да и тот, если сказать правду, свинья».

Учителя с либеральным типом руководства, наоборот, переоценивают положительные качества учеников и недооценивают отрицательные. Вспомним характеристику Манилова — еще одного героя Н. В. Гоголя: «От него не дождешься никакого живого или даже заносчивого слова, какое можешь услышать почти от всякого, если коснешься задирающего его предмета». У Манилова и губернатор «препочтеннейший и прелюбезнейший человек», и вице-губернатор «милый человек», и полицеймейстер «очень приятный человек», и его жена «достойнейшая женщина».

Наиболее адекватно оценивают учащихся учителя, демонстрирующие демократический тип руководства.

По данным Н. А. Курдюковой (1997), по сравнению с учителями-«демократами» учителя-«автократы» занижают отметки, а учителя-«либералы» завышают их.

Стиль руководства и успеваемость. В итоге анализа многих исследований, который осуществил один из зарубежных авторов, выяснилось следующее: в 11 из них исследователи обнаружили лучшее усвоение учащимися знаний при демократическом стиле руководства учителя, а в 8 работах доказывается, что лучше всего авторитарный стиль. В ряде работ также показано, что при демократическом стиле руководства достигаются лучшая групповая сплоченность и удовлетворенность учащихся, а вот относительно групповой продуктивности заметных преимуществ того или иного стиля руководства выявлено не было (Р. Л. Кричевский, 1977; А. Ю. Максаков, 1990; Р. Х. Шакуров, 1982; Р. Стогдилл (*R. M. Stogdill*, 1974)).

Самообучение общению учителей

Важное место в повышении мастерства общения учителя с учащимися должно занимать самообучение. Ниже приводятся некоторые упражнения для самоподготовки учителя, рекомендуемые А. А. Леонтьевым.

Упражнения на развитие умений предкоммуникативной ориентировки

Посетите урок в классе, где вы не преподаете (желательно в VIII–X), и понаблюдайте за учащимися. Постарайтесь ответить на следующие вопросы: а) кто из учащихся пользуется наибольшей популярностью и уважением в классе; б) почему; в) кто пользуется наименьшей популярностью; г) почему; д) отметьте самого большого индивидуалиста в классе; е) постарайтесь выделить группы учащихся, связанных более тесными отношениями. Если это не удастся за один урок, повторите наблюдение на других уроках. Проверьте свои впечатления у классного руководителя и у учителя, постоянно ведущего уроки в этом классе.

Посетите вместе с коллегой урок незнакомого вам и ему учителя в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой: а) доброжелателен, держится ободряюще – недоброжелателен; б) стимулирует инициативу, допускает выражение учащимися собственного мнения – третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений учащихся, одергивает и все время держит учащихся под жестким контролем; в) активен, «выкладывается» – пассивен, равнодушен; г) не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки – думает только о престиже, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль педагога; д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие вопросы, «гасит» возможные конфликты – негибок, не видит проблем, не умеет заметить надвигающегося конфликта; е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными учащимися – общается только «сверху вниз», одинаково со всеми; ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему его глазами, создает у говорящего ученика мнение, что его понимают, – все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему; з) все время находится в общении, держит класс в тонусе – пассивен, пускает общение на самотек. Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой.

Ответьте на вопросы из упражнения 1 применительно к классам, где вы преподаете. Попросите коллегу ответить на эти же вопросы. Сравните результаты и в случае расхождения попытайтесь обосновать свою точку зрения.

Понаблюдайте в течение пяти минут за беседой незнакомых вам людей на улице, в транспорте, кафе и т. п. Постарайтесь оценить эмоциональную сторону общения (заметим, что лучше всего это упражнение выполнять, наблюдая за людьми, говорящими на незнакомом для вас языке; в этом случае приходится обращать внимание на интонацию, паузы, мимику, жесты и другие неречевые средства общения).

Упражнения на развитие умений контакта

Поставьте себе задачу: во время урока или внеклассной работы вступать в контакт преимущественно с несимпатичными для вас учащимися. Когда вы научитесь контактировать с ними так же свободно, как с остальными, усложните задачу: попросите вашего коллегу прийти на ваш урок и постараться по вашему поведению понять, кто из учащихся вам особенно симпатичен или несимпатичен (задача – он не должен суметь это определить по вашему поведению).

Вы входите на перемене в класс, где преподаете. Класс возбужден, внимание рассеяно. Заготовьте какую-нибудь информацию, которую вы должны обязательно сообщить (она не должна быть сама по себе эмоциональной и мотивационно сильной). Постарайтесь сосредоточить на себе внимание всех. Если это не получится сразу, понаблюдайте, как ведут себя в аналогичной ситуации ваши более опытные коллеги.

Попросите коллегу проделать анализ вашей речи на уроке со следующей точки зрения: а) сколько раз за урок вы хвалили и вообще поощряли учащихся и класс в целом; б) сколько раз высказывали недовольство и порицание; равномерно ли они распределялись между учащимися или кому-то доставались «пироги и пышки», а кому-то «синяки и шишки»; в) сколько было отдано приказов и прямых указаний (их можно подсчитать по числу глаголов в повелительном наклонении: «подойди», «принеси», «поставь», «положи» и т. д.); г) сколько вопросов задали вам учащиеся; д) сколько раз учащиеся вступали с вами в разговор по собственной инициативе. Для простоты регистрации начертите табличку, в которой наблюдающий за

вами будет ставить точки в соответствующих графах. Для сравнения проделайте такой же анализ сами на уроках ваших коллег.

Вы не в духе. Поставьте перед собой цель, чтобы ваши собеседники этого не заметили. И наоборот — у вас превосходное настроение. Попытайтесь вести себя в разговоре так, чтобы ваш собеседник поинтересовался: «Что с вами? Чем-то расстроены?»

17.9. Взаимоотношения учителей с учащимися

По данным Н. И. Гуткиной (1984), взаимоотношения между учителями и учащимися испытывают значительные трудности. Ученики отмечают следующее:

- отсутствие взаимопонимания и человеческой близости с учителем — 43%;
- необъективный подход учителя к ученикам — 21%;
- проявление неуважения к учащимся со стороны учителей — 36%.

Е. И. Роговым (1998) тоже показано, что имеются определенные трудности во взаимоотношениях учеников (по мнению учеников и их родителей) с учителем (табл. 17.3).

Таблица 17.3. Распределение ответов учащихся и их родителей на вопрос: «Как складываются отношения учащихся с учителями школы?» (% от числа опрошенных)

№ п/п	Отношения	Учащиеся	Родители
1	Отношения ограничиваются только учебными вопросами	35,8	39,0
2	Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	30,2	24,8
3	Учителя не очень интересуют школьников, да и они им не очень интересны	6,3	12,5
4	Отношения носят откровенный, доверительный характер	9,8	9,2
5	Можно всегда посоветоваться по жизненно важным для себя вопросам	9,4	7,2
6	Отношения в основном на подчинении («сказали — делай»)	6,0	5,6
7	Чаще всего отношения носят конфликтный характер	3,8	1,7

Е. И. Рогов отмечает, что полученные данные свидетельствуют об отчуждении значительной части школьников от полноценных человеческих взаимоотношений с учителями. Чаще всего их взаимодействие носит сугубо функциональный характер, причем такой тип отношений нарастает по мере перехода школьников из класса в класс. Эта ситуация довольно типична и соответствует результатам других исследований (А. А. Бодалев, 1983; Г. А. Ковалев, 1985).

И все же за время обучения в школе у части учащихся появляется стремление к общению с учителями во внеучебное время. Н. Г. Полехина (1971), изучавшая этот вопрос, отмечает, что выраженность этого стремления зависит от типа школы (обычная или интернат — в нем стремление к общению выше) и от статуса

учителя (чем выше статус, тем больше стремление, хотя имеются и исключения, что связано с характером учителя, его стилем руководства).

Неутешительны и данные опроса учителей, приведенные Е. И. Роговым (табл. 17.4). С увеличением стажа все чаще отмечается, что отношения с учащимися носят конфликтный характер и что учителя и учащиеся безразличны друг другу.

Таблица 17.4. Распределение ответов учителей на вопрос: «Как вы оцениваете отношения со школьниками?» (% от числа опрошенных)

Отношения	Стаж работы		
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет
Чаще всего носят конфликтный характер	18,5	21,4	23,1
Учащиеся и учителя, как правило, безразличны друг другу	13,9	12,2	15,3
Отношения ограничиваются учебными вопросами	22,9	19,8	16,0
Хорошие отношения у каждого школьника лишь с одним-двумя учителями	22,3	20,5	17,3
С большинством учителей отношения учащихся имеют теплый, неформальный характер	24,4	26,1	28,3

Правда, по мере вхождения в педагогическую профессию все больше учителей считают, что отношения с учащимися носят неформальный, теплый характер, и все меньше учителей считают, что их отношения ограничены лишь учебными вопросами.

Таким образом, заключает Е. И. Рогов, взаимоотношения с учащимися по мере увеличения стажа учителей все больше поляризуются по шкале «теплые отношения — конфликтные отношения», что свидетельствует о их стереотипизации и однозначности с меньшим количеством промежуточных вариантов.

17.10. Общение учителей с родителями учащихся

Особое место в педагогической деятельности учителей занимает общение с родителями учащихся. К сожалению, этому аспекту коммуникативной деятельности учителя психологи почти не уделяют внимания.

Для успешного общения учителя с родителями своих учеников ему важно обладать разносторонней информацией об особенностях домашней жизни учеников (например, полная или неполная семья), о характере взаимоотношений в семье, об отношении родителей к успехам или неудачам своих детей в школе, кружке, спортивной секции. Чем шире такая информация, тем больше у учителя возможностей эффективного педагогического влияния на родителей и учеников. Кроме того, обладание такой информацией позволит учителю быть тактичным в обсуждении некоторых вопросов (например, он не станет вызывать в школу отца, которого у ребенка нет).

Некоторые педагоги стремятся в разговоре с родителями тотчас же выложить все претензии. Однако ничего, кроме раздражения родителей, они не добьются. Учитель должен учитывать, что любовь родителей к своему ребенку делает для них оценки и требования учителей крайне субъективными, не соответствующими, по мнению родителей, действительности. Это вызывает недовольство родителей учителем, а если к этому присовокупляется равнодушие или бестактность учителя, то результатом такого общения может быть негативное отношение к школе вообще. Учитель, встречающийся с родителем ученика в первый раз, должен высказать свои впечатления о ребенке, перемежая положительные его стороны с недостатками, но не делая при этом никаких акцентов и проявляя максимум осторожности и такта. Если в беседе будут преобладать вопросы учителя об учащемся, просьбы, советы, то она будет воспринята родителем положительно. Он поймет, что учитель искренне заинтересован в результатах учебно-воспитательного процесса, и захочет помочь учителю. Советы и рекомендации не следует давать в категоричной, безапелляционной форме. Лучше для этого использовать примеры.

Как отмечает Е. И. Рогов, с ростом стажа педагогической деятельности учителей все меньше становится родителей, с которыми общение ограничивается лишь учебными вопросами или родительскими собраниями, и увеличивается число родителей, с которыми установились определенные отношения (табл. 17.5).

Таблица 17.5. Распределение ответов учителей на вопрос: «Как складываются ваши отношения с родителями учащихся?» (% от числа опрошенных)

Отношения	Стаж работы		
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет
Отношения только на родительских собраниях и если вызовут в школу	42,7	39,4	33,4
Отношения ограничиваются только учебными вопросами	31,1	31,7	29,3
Отношения носят доверительный характер	15,6	15,3	25,6
Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	10,1	13,0	9,3
Сложились конфликтные отношения	0,4	0,6	2,4

Учителя, часто неоправданно, возлагают большие надежды на совместные собрания родителей и учащихся. Если цель собрания — обсудить организацию общей интересной деятельности, то такое собрание вполне уместно. Но если его цель — привлечь родителей к обсуждению нерадивых учеников, то результаты такого собрания могут быть лишь отрицательными. Ведь учитель не может знать, как тот или иной родитель (особенно в присутствии других родителей) и ученик отреагируют на его критические высказывания. Ведь затрагиваются честь и достоинство родителей и ученика. Как правило, общение учителя со многими родителями после таких собраний значительно ухудшается, многие из них после этого стараются обходить школу стороной. Кроме того, нарушаются и отношения в семье.

Поэтому на родительских собраниях лучше подчеркивать то положительное, что есть у каждого ученика, а критику оставить для беседы с родителем с глазу на глаз.

Обратите внимание, как обычно проводятся родительские собрания, да и любые встречи с учителем. «У Сережи – четыре по математике, но тройка по русскому языку. Он учиться может, но невнимателен. Надо ему помочь», – говорит учитель. Вот, пожалуй, и вся информация, которую он скороговоркой выдает смущенному родителю, – информацию, которая равна нулю, поскольку неравнодушный родитель и так об этом знает. Из года в год разыгрываемые по одному сценарию родительские собрания, в которых минимум информации и отсутствует подлинное педагогическое общение: им нужны советы, у них накопилось много вопросов, есть сомнения, раздумья о поведении своих детей. Не всегда и не все родители могут и умеют высказаться, поделиться своими наблюдениями. Им надо помочь, а учитель часто не знает и сам, как это сделать. Иногда учитель робеет перед возрастом, должностным положением или титулом родителя. Он смущается. Затруднения в общении учителя с любой категорией родителей еще вызваны и его неумением вести беседу, что называется, светского характера. Как будто кроме оценок и поведения детей у педагога не может быть других тем для разговоров с родителями.

Грехнев В. С., 1990, с. 92–93.

17.11. Поведение учителя в конфликтных ситуациях

Причины и условия возникновения конфликтов учителя с учащимися

Учителя часто отмечают, что основная трудность в налаживании взаимоотношений с учащимися в том, что дети грубят, оскорбляют, издеваются и поэтому справиться с ними можно только строгим, а порой и жестоким обращением. С другой стороны, учащиеся жалуются, что учителя их обзывают, игнорируют, издеваются.

Неужели учителя не знают этой истины? Относятся к крошке, как к преступнику. Когда в школу пошел мой сын, тихий, домашний мальчик, учительница в 1-м классе объявила ему бойкот. Запретила с ним играть, разговаривать. А все потому, что малыш посчитал себя несправедливо наказанным и отказывался ходить в школу.

Смирнова, мама бывших школьников (Новосибирск)

Пишет ученица средней школы. У нас есть учительница, очень злая. Когда идешь к ней на урок, то сердце в пятки уходит и начинается дрожь в коленках. Она может оскорбить ученика без особых причин при всем классе. С ней нельзя спорить, так как она может потрепать тебя. Оценки она ставит в зависимости от настроения. И создается впечатление, что она сама не знает материала.

Без подписи (Курск)

Источник: Комсомольская правда». 2002. 25 апреля

Часто причина конфликта учителя с учащимися не лежит на поверхности, поэтому остается для учителя непонятной.

Со школьниками младших классов причинами конфликтов (из-за непринятия учащимися требований учителя) могут быть:

1) смысловой барьер, возникающий по поводу того, что ребенок иначе смотрит на определенные факты (он, например, иначе относится к драке), или потому, что требование приобретает для учащегося особый смысл (кажется придиркой, насмешкой); если, например, учитель предъявляет требование в грубой форме, возникающая у ученика отрицательная эмоция по поводу формы выражения требования переносится и на его содержание;
2) требование теряет побудительную силу вследствие того, что оно повторяется учителем слишком часто, по каждому пустяку;
3) требование кажется ребенку непосильным или он считает, что для его выполнения нет условий;
4) неправильное мнение ученика о будто бы негативном отношении к нему учителя, связанное с несколькими необоснованными замечаниями последнего; это определяет соответствующую негативную установку на то, что говорит учитель (даже справедливое замечание воспринимается школьником как придирка; то же требование, исходящее от другого человека, школьник будет охотно выполнять).

У подростков появляются новые причины конфликтов с учителями, в частности расхождение представлений о характере своих прав и степени самостоятельности. Например, разница между поколениями заметно проявляется по вопросам: моды, способов развлечения, отношения к сексу, наркотикам, жизненных ценностей. Попытки учителей административно решить вопрос, в чем приходить в школу, какие украшения на себя надевать и т. п., приводят лишь к конфликтам, но не достигают цели.

Наличие у подростков завышенной самооценки при низких оценках их возможностей и личностных свойств, получаемых от учителей, тоже приводит к недовольству и конфликтному поведению.

У старших школьников причиной конфликтов с учителем могут быть выставляемые последним отметки, несогласие с ними.

Конфликтное поведение учащихся выражается в действиях и поступках, направленных на то, чтобы прямо или косвенно препятствовать достижению цели и намерения учителя. Упорство учителя в осуществлении своего намерения вызывает еще большее сопротивление учащихся в виде разных форм протеста и непослушания. Если учитель не меняет свою тактику взаимоотношений с учащимися, то такие столкновения становятся систематическими, а негативизм учащихся — все более упорным. Возникает уже не острый, а хронический конфликт, переходящий во вторую стадию деструктивной фазы.

Эта стадия, недопустимая во взаимоотношениях учителя с учащимися, характеризуется повышением активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля, нарушением восприятия реакций партнера вплоть до полного искажения смысла его слов и жестов, уходом от предмета спора и переходом на личности и оскорбления.

На этой стадии сами конфликтующие стороны вернуться к конструктивному обсуждению уже не могут. Процесс стал неуправляемым и необратимым.

Исследование конфликтов в школе показало наличие существенных расхождений между представлениями учеников и учителей о причинах возникающих между ними разногласий. Так, с точки зрения учеников, основные причины их конфликтов с учителями сводятся к оскорблениям со стороны учителя, его нетактичному поведению; отсутствию объективности в оценке знаний учеников; завышенным требованиям. По мнению учителей, основные причины их конфликтов с учениками связаны с нарушением дисциплины на уроках, плохим выполнением домашних заданий; нездоровыми отношениями в классе. Нетрудно заметить, что каждый из участников видит причины возникающих конфликтов в противостоящей стороне и возлагает на нее ответственность за их разногласия.

Тенденция педагогов возлагать ответственность за возникающие конфликты на учеников обнаруживает явную связь со стажем работы учителя: она оказалась самой высокой в группе молодых учителей со стажем работы до 5 лет; далее, в группе учителей со стажем от 6 до 10 лет, наблюдается ее ослабление, и наконец, среди педагогов со стажем свыше 10 лет эта тенденция вновь возрастает, причем с заметным увеличением количества негативных суждений в адрес учеников.

Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000, с. 242.

Условия, способствующие возникновению конфликтов. На уроках имеются как объективные, так и субъективные условия, предрасполагающие к конфликту.

Объективные условия создают лишь потенциальную возможность возникновения конфликтов. В их число входят: плохие условия проведения урока; однообразие учебных заданий; нечеткая организация урока; невнятные пояснения, даваемые учителем; грубость со стороны учителя, нарушение дисциплины учащимися и т. д.

К субъективным условиям можно отнести типичные искажения восприятия партнера по общению в конфликтной ситуации, а именно:

1. *«Иллюзия собственного благородства»*, когда ученик и учитель считают, что ведут себя образцово, но являются жертвой злобного противника. В большинстве случаев обе конфликтующие стороны уверены в своей правоте, в готовности разрешить конфликт и убеждены, что все дело в оппоненте, который этого не хочет.
2. *«Поиск соломинки в глазу другого»*. Преподаватель, конфликтующий с учеником, как правило, в деталях рассказывает, как тот грубо разговаривал, держал руки в карманах, ехидно улыбался. Он замечает малейшие нюансы в поведении ученика. А на вопрос: «А как вели себя вы?» нередко возмущенно отвечает: «А при чем здесь я, ведь мы разбираем поведение школьника».
3. *«Двойная этика»*. Человеку свойственно приукрашивать собственное поведение даже перед самим собой. Собственные действия мы стараемся представить как разумные, уважительные по отношению к оппоненту, а чужие — как недопустимые, нечестные.

4. *«Все ясно»*. Нередко обе стороны упрощают ситуацию конфликта, преследуя одну и ту же цель: представить, что мои действия правильны, а вот оппонент ведет себя непозволительно, неадекватно ситуации.

В качестве субъективных предпосылок конфликта выступают также отрицательное отношение учащихся к урокам по данному предмету, антипатия в отношениях между учителем и учащимися (в народе говорят: «Было бы плохое отношение к человеку, а повод для ссоры найдется»), их личностные особенности. Может иметь значение, например, несовпадение темпераментных особенностей учителя и учащегося. Если учитель подвижен и решителен, то его раздражает основательный и медлительный ученик, и наоборот, если учитель сам основателен и нетороплив, то его раздражают поспешность и торопливость учащегося. Конфликтность как черта личности тоже имеет значение для легкости возникновения конфликтов. Она базируется на более частных особенностях личности: обидчивости, вспыльчивости, бескомпромиссности, подозрительности.

По данным Л. А. Семчук (1992), в конфликтной ситуации проявляются разные стили взаимодействия учителей с учащимися. У подавляющего большинства продуктивных учителей с адекватной оценкой учащихся и адекватной самооценкой выявлен стиль взаимодействия «сотрудничество». У продуктивных учителей с адекватной оценкой учащихся и заниженной самооценкой выявлены стили «компромисс» и «избегание». Последний стиль выявлен и у продуктивных учителей с адекватной оценкой учащихся и завышенной самооценкой.

Деструктивные учителя с заниженной оценкой учащихся и завышенной самооценкой используют стиль «соперничество», а деструктивные учителя с заниженной оценкой учащихся и заниженной самооценкой — стиль «приспособление». В основном эти учителя используют угрозы, обвинения, нотации.

Основные правила поведения учителя в конфликтной ситуации

Не расширять предмет ссоры, причину недовольства. Часто высказываемые учителем претензии к учащимся расплывчаты, не конкретны, Учитель, например, говорит ученику: «Что-то ты плохо стал относиться к учебе». При такой формулировке претензии ученику остается только гадать, в чем проявляется это его плохое отношение. В другом случае к основной претензии учитель приплетает и другие. Например, в учительской один учитель проверяет тетради, а другой слишком громко разговаривает по телефону. Первый, опытный, авторитетный в школе учитель говорит второму, только недавно пришедшему работать в школу: «Не слишком ли громко вы разговариваете по телефону?», добавляя при этом как бы про себя: «Почему-то все должны работать, а некоторые — заниматься болтовней!». В этом случае первый учитель расширил предмет конфликтной ситуации, так как фактически оскорбил молодого учителя; конфликт возникает уже не по поводу громкого разговора, а из-за обвинения в безделии.

Важно соблюдать правило «сокращения числа претензий за один раз». Одновременное высказывание многих претензий создаст у учащегося впечатление виновности во всем, что происходит вокруг, и он начнет оправдываться даже в том, в чем его не обвиняют. У него возникает раздраженность по поводу того, что «на вас ничем не угодишь» и «если я вам не нравлюсь, я могу и уйти. Не больно-то и хотелось заниматься в вашем кружке!».

Справедливо, непредвзято относиться к инициатору конфликта. Всякий межличностный конфликт начинается с того, что появляется человек, чем-то недовольный. Раз человек выступает с несогласием, с обидами, претензиями — значит он ждет, что другая сторона прислушается к нему и изменит свое поведение. Поэтому учителю следует выработать у себя установку, что учащийся всегда имеет какие-то основания для жалобы, недовольства и высказывает их не ради удовольствия (что, правда, бывает у склочника), а потому, что его что-то тяготит, заставляет переживать, мучиться. Поэтому учителю не следует сразу же отмахиваться от высказываемых учащимися претензий и тем более упрекать и ругать жалобщиков, а нужно их спокойно и внимательно выслушать, понять их претензии.

Проявлять эмоциональную выдержку. Нередко к конфликту приводит эмоциональный тон разговора учителя с учащимися. Категоричность, безапелляционность высказываний, повышенный тон, наступательность без выбора выражений приводят учащихся в напряженное эмоциональное состояние. Естественно, что такая бестактность, а порой и грубость, вызовет ответную реакцию учащихся: как говорится, «посеешь ветер — пожнешь бурю». Цель же учителем достигнута не будет. Поэтому учитель должен сдерживать свои эмоции и тем более не переводить деловой конфликт на личностный уровень, не затрагивать чувство собственного достоинства учащихся.

Формулировать позитивное решение конфликтной ситуации. В случае предъявления учащимся претензий и возникновения на этой почве конфликтной ситуации учитель должен предложить способ ее разрешения, устранения причины, вызвавшей разногласия или недовольство одной из сторон. Это может быть оказание помощи, частичная уступка, смягчение требований.

Некоторые учителя пытаются разрешить конфликты с учащимися с помощью администрации школы, классного руководителя, родителей (вызывают их на урок, чтобы они видели, как ведет себя их ребенок). Это, однако, мало что дает, скорее приводит к потере престижа учителя в глазах учащегося. Разрешение конфликта наложением на учащихся различных санкций хотя и является основным в практике учителей, не очень эффективно, хотя пренебрегать этим способом тоже не следует (не используя при этом, конечно, угрозы, высмеивание).

Ошибка многих учителей и состоит в том, что они считают конфликт устраненным, если его внешнее проявление у ученика после принуждения исчезло. В действительности же, заставив ученика выполнить свое распоряжение, учитель не устранил причину конфликта, а перевел его в другую, скрытую форму.

Управление учителем конфликтом между учащимися

Часто на уроках физкультуры и занятиях в кружках конфликты возникают между учащимися из-за нехватки инвентаря, из-за овладения местом для работы и т. п. Учитель должен вмешаться в этот конфликт и прекратить его. Для этого существует несколько способов:

1. Устранить реальный предмет спора (например, мяч для игры).
2. Привлечь в качестве арбитра незаинтересованное лицо при готовности конфликтующих подчиниться его решению.
3. Целенаправленно и последовательно сократить количество конфликтующих.

4. Создать условия, при которых конфликтующие стороны не могли бы вступить в непосредственное взаимодействие (драку).
5. Спросить у конфликтующих, как бы они сами разрешили данный конфликт, попытаться изменить их представление о конфликте (придать предмету конфликта меньшую значимость; показать негативные стороны конфликта и его последствий для самих конфликтующих, для людей, мнением которых они дорожат; показать, как этот конфликт выглядит со стороны).
6. Изменить отношение одного конфликтующего к другому (уменьшить роль в конфликте противоположной стороны).
7. Убедить в необходимости уступки другому: «Ты мальчик, должен, как джентльмен, уступить девочке».
8. Попытаться свести причину конфликта к юмористической или гротескно-сатирической стороне.

Заповеди педагогического общения (по В. А. Кан-Калику, 1987)

Педагогический процесс основывается на отношениях учителя с детьми, именно они — отношения — первичны в педагогическом взаимодействии.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач... Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель стремится к общению, так сказать, «от себя»: «Мне это нужно... Это связано с педагогическими целями...», а ребенок с его интересами и чаяниями незаметно ускользает из поля педагогического видения. Очень важно строить педагогическое общение с детьми не «от себя», а «от них».

Организуя педагогическое общение, стремитесь точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Это значит, что надо учитывать индивидуально-типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. Помните — это так же важно, как и отобрать верные методы обучения и воспитания.

Постоянно помните, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать только одной функцией — информацией. Необходимо использовать весь многофункциональный «репертуар» общения, т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания содействия.

Вступая в контакт с детьми, не организуйте с ними общение «по вертикали», сверху вниз. Помните, что даже малыш стремится в какой-то мере отстаивать собственную самостоятельность и значительность во взаимоотношениях.

Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами детей.

Умейте слушать детей. Надо выслушивать до конца, даже если школьник, на ваш взгляд, говорит неверно и у вас мало времени. Это важнейший показатель вашего внимания к личности ребенка.

Организуя общение с детьми, постоянно стремитесь понять их настроение, улавливайте малейшие изменения в микроклимате класса, не воспринимайте психологическую ситуацию общения как нечто стабильное.

Доказывая неверность мнения ученика, не задевайте недостатки его характера.

Учитывайте большую эмоциональность и ранимость девушек. Они негативно реагируют на прямое педагогическое воздействие, поэтому необходимо выстраивать систему косвенного влияния.

Избегайте штампов в общении с детьми. Не забывайте, что в процессе многолетнего общения с классом мы порой привыкаем к сложившимся стереотипам общения и невольно переносим их из года в год.

Старайтесь преодолевать негативные установки по отношению к некоторым школьникам – это не только мешает вашим взаимоотношениям с ними, но и отрицательно сказывается на общей атмосфере в коллективе.

Чаще улыбайтесь детям. Это говорит о том, что вам встреча с ними приятна.

Стремитесь, чтобы в процессе вашего взаимодействия с детьми чаще звучали одобрение, похвала, поощрение. Это ведет к тому, что школьник начинает связывать с вашей личностью собственные положительные эмоциональные переживания.

Дети должны знать, как вы к ним относитесь. Позитивное, доброжелательное отношение к учащимся существенным образом влияет на восприятие ими нашего поведения, собственной деятельности, каждого микроэлемента педагогического процесса.

Если вы чувствуете, что назрела необходимость в индивидуальной беседе с учащимся, помните, что необходимо разработать стратегию и тактику предстоящего разговора.

Следите за собственной речью. Помните, что она – отражение вашей личности; не употребляйте вульгаризмов, не повторяйте речевые ошибки учащихся.

ГЛАВА 18

Общение и межличностные отношения между медицинскими работниками и больными

От того, как сложатся отношения между врачом и больным, во многом зависит эффективность лечения. Предпосылками возникновения положительных отношений и доверия между медицинскими работниками и больными являются квалификация, опыт и искусство врача и медицинской сестры, общая атмосфера медицинского учреждения, поведение всех его работников, начиная с работников регистрации. Затрудняют этот процесс различия позиций, точек зрения врача и больного. Как пишут Р. Конечный и М. Боухал (1974), «врач склонен искать прежде всего объективные признаки заболевания. Он старается ограничить анамнез до определения предпосылок для дальнейшего соматического исследования. Для больного же в центре внимания и интересов всегда стоит его субъективное, личное переживание болезни. Врач должен рассматривать эти субъективные переживания как реальные факторы, уловить переживания больного, понять и оценить их, искать их причины, поддержать их положительные стороны и использовать их для содействия больному при обследовании и лечении. Различия между точкой зрения врача и больного закономерны и предопределены их различной позицией в данной ситуации, различными ролями. Однако врач обязан следить за тем, чтобы эти различия не перешли в более глубокие и стойкие противоречия, которые ставили бы под угрозу взаимоотношения медицинского персонала и больных и тем самым затрудняли бы оказание помощи больному» (с. 188–189). При общении и взаимодействии с больным врач должен руководствоваться правилом, что лечить надо не болезнь, а больного.

18.1. Создание положительных взаимоотношений между врачом и больным

Для создания взаимопонимания и положительных отношений между врачом и больным важно первое впечатление больного о принимающем его или лечащем враче. Здесь важно все: его мимика, жестикуляция, тон голоса, выражения, внешний вид

врача. Если больной видит врача неопрятного, невыспавшегося, то он теряет веру, считая, что человек, не способный заботиться о себе, не может заботиться и о других и быть надежным в своей работе. При первом контакте с врачом у больного должно создаться впечатление, что врач понимает больного и хочет ему помочь. При этом врачу следует учитывать, в каком состоянии пришел к нему на прием больной. Напряженность, недовольство больного, который был вынужден добираться к врачу неудобным транспортом и который долго ждал своей очереди в приемной, не должны настраивать врача на враждебное отношение к больному.

Первое впечатление больного о враче может сложиться под влиянием эффекта «трансфера» (переноса), о котором писал З. Фрейд. Согласно этому эффекту, врач подсознательно может напоминать больному какую-нибудь эмоционально значимую личность из его детства, например отца или мать. В зависимости от того, какие у больного были отношения с отцом (или матерью), в отношении врача проявится та же тенденция — либо положительная (доверие к врачу), либо отрицательная (подозрительность, враждебность).

С другой стороны, отношение врача к больному, проявление к нему симпатии или антипатии может зависеть от «переноса эстетического стереотипа». Красивые люди скорее вызывают симпатию и доверие, чем некрасивые. Поэтому внешне симпатичный больной вызывает у врача бо́льшую симпатию, даже если в действительности он требует меньшей помощи, чем больной, возбуждающий своим внешним видом антипатию.

Врач не должен показывать больному всем своим поведением, что он торопится, что у него на приеме много больных. Проявляя терпение и такт, он должен дать больному высказаться о его переживаниях, проблемах, жалобах, опасениях. Иначе больной будет жаловаться, что врач его «вообще не выслушал», а иногда даже полагает, что он не был обследован как следует, хотя ему было сделано все необходимое, что им пренебрегают как личностью. Большая необходимость дать выговориться относится не к экстраверту, а к интроверту, так как он скрытен, несмел, преувеличенно скромен и поэтому скрывает свои проблемы, жалобы, а иногда и симптомы заболевания. В результате врач получает для лечения такого больного поверхностную информацию.

Важным фактором установления взаимопонимания между больным и врачом является доверие первого ко второму. Оно определяется профессиональным статусом врача, его возрастом (более старший кажется и более опытным, знающим), внешним видом (солидная комплекция, в очках), видом услуг, оказываемых врачом, — платные или бесплатные (в первом случае доверие больше). Манера поведения врача тоже оказывает влияние на возникновение к нему доверия больного. Доверие возникает легче, если врач спокоен и уверен, но не надменен, если манера его поведения быстрая, решительная, настойчивая и сопровождается человеческим участием и деликатностью.

...Больной теряет доверие, а медицинский работник теряет авторитет в том случае, если у больного создается впечатление, что медицинский работник является тем, что называют «плохой человек». Такое впечатление может возникнуть из различных наблюдений. Например,

больной слышит, как медицинский работник плохо говорит о своих коллегах, видит, как он надменно относится к подчиненным и подхалимно — к начальству, замечает, как он берет в свое пользование что-нибудь из казенного инвентаря или пищу, предназначенную для больных, наблюдает в нем проявления тщеславия, недоступности критике, болтливости, злорадства. Тщеславность проявляется, например, в том, что врач не просит о консультации более опытного коллегу или преувеличивает больному тяжесть его заболевания, чтобы получить после выздоровления больного большее признание и восхищение. Более серьезные личные недостатки медицинского работника могут привести больного к предположению, что врач или сестра с такими качествами не будут добросовестными и надежными и при исполнении своих служебных обязанностей.

Конечный Р., Боухал М., 1974, с. 236.

Развитие положительных взаимоотношений врача с больными может осложняться наличием у него неблагоприятных черт характера (несдержанности, избыточной эмоциональности, замкнутости).

Выделяют несколько типов личности врачей, которые определяют особенности его общения и взаимоотношения с больными (Р. Конечный, М. Боухал, 1974).

Личность *безапелляционного типа* обладает чрезмерным самомнением, высказывает свое мнение в безапелляционной манере, заменяя предположение, вероятность полной уверенностью. Такие врачи легко внушают больному свои мнения и взгляды. Самоуверенность и недостаточное самообладание приводят к тому, что врач при больном открыто критикует своих коллег, лечивших больного раньше. В результате вызывает недоверие больного как к лечению, так и к обследованию. Самоуверенный врач злоупотребляет своей властью над больным, переносит на него свое недовольство и гнев, первоначально возникший в других ситуациях, делая из больного «козла отпущения». Врача может раздражать и то, что, несмотря на все его усилия, состояние больного не улучшается. И тогда сознательно и бессознательно он считает виноватым в этом больного.

Другой тип личности врача — *неуверенный* и *сомневающийся*. Больной расценивает колебания врача как доказательство тяжести и даже неизлечимости его болезни. Врач может усиливать это впечатление, если размышляет вслух, говорит больному о всех возможных диагнозах, оставляет больного вследствие размышлений без лечения.

Л. А. Цветкова (1994) показала, что для *неуспешных врачей* характерны следующие отрицательные особенности: низкая эмпатийность, заниженное отношение к людям как ценности, отрицательная направленность интеракции, игнорирование психологического состояния пациента, отсутствие отношения к пациенту как активному соучастнику лечения, отсутствие готовности прийти на помощь.

Спецификой общения врачей с больными является то, что во многих случаях они вынуждены сообщать больному малую дозу правды о тяжести неизлечимого заболевания и прогнозе на будущее, т. е. манипулировать больным ради того, чтобы не вызвать у больного тяжелое психическое потрясение. Ведь многие люди, узнав о неизлечимости своей болезни, впадают в депрессию, бросают творческую работу, начинают злоупотреблять алкоголем. Известны и случаи суицида.

Однако скрывание правды имеет и отрицательные стороны: больной ведет себя неадекватно и несоответственно своему состоянию: пренебрегает лечением, может вступить в брак, провести какие-либо финансовые мероприятия, поскольку он рассчитывает на выздоровление. Поэтому среди врачей имеется и другая точка зрения: врач должен сообщить больному правду о неблагоприятном прогнозе. Это оправдано в тех случаях, когда существует действительная надежда на выздоровление или когда больной все равно догадается об имеющемся заболевании по проводимым с ним медицинским процедурам, поскольку многие люди уже имеют определенные знания в области медицины. Естественно, сообщая больному о неблагоприятном диагнозе, врач должен оставлять больному надежду на выздоровление или на то, что с этим диагнозом люди живут долго.

18.2. Взаимоотношения медицинской сестры и больного

Медицинская сестра в стационарах проводит в контактах с больными значительно больше времени, чем врач. Если врач в переносном смысле выполняет роль «отца», то медсестра выполняет роль «матери», ухаживая за больными. Недаром в прежние времена ее называли сестрой милосердия. Поэтому самочувствие больного в больнице во многом зависит от его отношений с медицинской сестрой, а не только от добросовестного выполнения ею своих прямых обязанностей.

Как отмечают Р. Конечный и М. Боухал (1974), «в развитии взаимоотношений между медицинской сестрой и больными иногда возникает опасность несоблюдения определенной необходимой дистанции, появление стремления к флирту или к беспомощному сочувствию. Некоторые медицинские сестры ухудшают свое положение по отношению к больным неконтролируемой болтливостью и тем самым вносят конфликтные элементы во взаимоотношения между больными. Медицинская сестра должна уметь проявить понимание трудностей и проблем больного, но не должна стремиться решать эти проблемы» (с. 240).

И. Гарди (*J. Hardi*, 1972) выделил типы медицинских сестер в зависимости от отношений к работе и с больными:

1. Практический тип, отличающийся строгостью и забывающий о человеческой стороне больного.
2. Артистический тип, отличающийся аффектированным поведением; такая медицинская сестра старается произвести впечатление на больного, стремится быть важной.
3. Нервный тип: сестре кажется, что ее усилия не признаются, раздражена, поэтому больные чувствуют себя при ней неспокойно.
4. Мужской тип: медицинская сестра самоуверенная, решительная, больные говорят, что ведет она себя как «военная».
5. Материнский тип: заботливая, имеет с больными хорошие отношения, в общем, «милая сестричка».

18.3. Влияние профессиональной деформации медицинского персонала на общение с больными и с коллегами

Р. Конечный и М. Боухал (1974) по поводу этого пишут: «Профессиональной деформацией являются и поведение, и выражения медицинских работников, при которых под влиянием привычки проявляется черствость по отношению к больным в такой степени, что у немедиков создается впечатление бездушия и цинизма. Например, если врач или медсестра не считают нужным отделить хотя бы ширмой умирающего больного в 20-коечной палате. Или врачи, совершая обход, при больном дискутируют о неблагоприятном исходе его болезни. Или в анатомическом зале шутят над трупами, рассказывают анекдоты» (с. 255).

Профессиональная деформация, отмечают чешские авторы, проявляется у врачей в используемом ими жаргоне. Они могут, например, во время общения друг с другом сказать, что в палате лежат четыре желудка, три желчных пузыря и одна почка. Для врачей больные делятся на «язвенников», «астматиков», «ревматиков» и т. п.

Дегуманизацию отношений медицинских работников к пациентам, а отсюда — грубость и безответственность к своему делу, отмечают многие отечественные и зарубежные авторы (С. Д. Носов, 1975; А. И. Смольняков, Е. Г. Федоренко, 1976; В. А. Ташлыков, 1964; И. Харди, 1974; *V. Sihleann*, *V. Athanasin*, 1973, и др.).

Многие опытные *терапевты* имеют «клинический взгляд» на окружающих: по внешним признакам они автоматически диагностируют наличие у них заболеваний даже во внеслужебной ситуации. С другой стороны, со временем лечащие врачи и средний медперсонал перестают видеть перед собой человека со всеми присущими ему личностными особенностями. Эта профессиональная деформация называется по-разному, как «потеря больного» или как «ветеринаризация» медицины (И. В. Богорад, 1983; Г. Глязер, 1965; Н. В. Еренкова, 1987; Г. Г. Караванов, В. В. Коршунов, 1974; В. Ф. Матвеев, 1984; А. Л. Остапенко, 1985; И. С. Сук, 1984; *J. Jones*, 1961, и др.).

Ведущий практическое занятие доцент в присутствии больного, употребляя медицинскую, но для образованного и интеллигентного человека вполне понятную терминологию, описывает течение его безнадежного заболевания вплоть до смерти. «Больной был перепуган, как кролик, а мы были потрясены», — так закончил студент свое сообщение.

Студентка-медичка сообщает: «Привели находящегося в полном сознании больного в операционный зал, полный крови от предыдущих операций. Я сама там чуть не упала в обморок».

Иногда деформация проявляется в виде профессионального восхищения у врача ... Рентгенолог радостно восклицает: «Уже давно я не видел такую прекрасную каверну!»

Конечный Р., *Боухал М.*, 1974, с. 243–244.

Другой деформацией медицинских работников является «приборный фетишизм», когда они видят перед собой показания приборов, анализов, но не видят больного (Г. Е. Батрак, 1969).

18.4. Особенности эмоциональной сферы медицинских работников, влияющие на общение

Больные ждут от медицинского персонала сочувствия, заботливости, что требует проявления эмпатийности. Поэтому считается, что в медицину, как и в другие социономические профессии, должны идти люди с высоким уровнем эмпатии (Василькова, 1997). Полагают, что высокая эмпатийность врача помогает лучше прочувствовать состояние пациента (*Keef*, 1973).

Нельзя не учитывать и того, что медицинские работники, постоянно сталкивающиеся со страданием людей, вынуждены воздвигать своеобразный барьер психологической защиты от больного, становиться менее эмпатичными, иначе им грозят эмоциональное перегорание и даже невротические срывы (Харди, 1988). Кстати, показано, что у двух третей врачей и медицинских сестер реанимационного отделения наблюдается эмоциональное истощение как один из симптомов эмоционального выгорания. В другой работе выявлено, что эмоциональное выгорание сильнее выражено у врачей-кардиологов, чем у врачей-онкологов и стоматологов (Малышева, 2000). Это объясняется тем, что кардиологи чаще находятся в экстремальных ситуациях.

Как показано И. Харди, медицинские сестры имеют разные типы эмоциональности. Так называемая «сестра-рутинер» не сопереживает больным, не сочувствует им. Тип «нервной сестры» склонен к эмоциональной нестабильности, к невротическим реакциям. Они раздражительны, вспыльчивы, выглядят хмурыми, как бы обиженными на ни в чем не повинных больных. Их преследует страх заразиться или заболеть «тяжелой болезнью». Пожалуй, только сестра материнского типа отвечает требованиям своей профессии: она эмпатична и заботлива.

> Отношение врача к больному не может определяться только эмоциями. Поведение врача, особенно когда он вынужден действовать быстро и решительно, обычному человеку может показаться равнодушным и холодным. Для гуманного отношения врача к страдающему больному скорее характерно понимание его субъективного состояния, чуткое, но не многословное сочувствие, щадящее обращение при обследовании и лечении, чем полное и явное слияние с его болями до такой степени, чтобы врач сам переживал эмоциональный шок.
>
> *Конечный Р., Боухал М.*, 1974, с. 233.

Исследования эмпатии медицинских сестер, проведенные в нашей стране, однозначно показали только одно: у них нет очень высокой эмпатии. В остальном дан-

ные получились довольно противоречивыми. Суммарная эмпатийность медицинских сестер, определенная по методике В. М. Русалова, оказалась средней (Круглова, 2000), определенная по методике А. Мехрабяна — чуть выше средней (Балмашнова, 2000) или ниже средней (Шилова, 2000).

Обнаружились некоторые различия в эмоциональной сфере сестер, работающих в отделениях реанимации, и сестер, работающих в поликлинике или в терапии. Хотя у всех сестер уровень тревожности средний, у первых он все же несколько выше, что можно связать со спецификой их работы в экстремальных ситуациях. У сестер из отделения реанимации выше и способность к эмоциональной идентификации с больными, но ниже эмоциональная устойчивость (Круглова, 2000; Шилова, 2000).

У врачей эмпатийность была несколько выше, чем у медицинских сестер, а по нейротизму различий не выявлено (Балмашнова, 2000).

По мере обучения в вузе у будущих врачей, по данным А. П. Васильковой (1999), меняется эмоциональное состояние: от беспечности, расслабленности, безмятежности у первокурсников наблюдается сдвиг в сторону тревожности, напряженности и большей душевной мягкости у третьекурсников. Очевидно, это обусловлено тем, что с третьего курса студенты-медики начинают общаться с больными. Так, сопоставление эмпатийности будущих врачей — студентов медицинского вуза и отношения к больным, с которыми студенты имели контакт в течение двух недель, показало, что у высокоэмпатичных студентов положительное отношение к больным возрастало по сравнению с первым впечатлением, в то время как у 50% низкоэмпатичных отношение не менялось либо наблюдалось ухудшение отношения к больному (Василькова, 2000).

18.5. Ятрогении как результат неправильного общения и взаимодействия медицинских работников с людьми

Ятропатогения, сокращенно ятрогения (от греч. *iatros* — врач, *gennao* — делать), — это такой способ обследования, лечения и проведения профилактических мероприятий, в результате которого врач причиняет вред здоровью больного.

Общаясь с пациентами, читая лекции на медицинские темы, врач должен *ответственно относиться к своим словам*, которые не должны приводить к возникновению у людей **психической ятрогении (психогении)**.

Мне приходилось слышать на лекции одного профессора-хирурга, что всякая царапина — это предрак. В другом случае молодому человеку врач сказал, что при имеющемся заболевании тому осталось жить максимум 5 лет. Этот человек живет уже 30 с лишним лет, однако карьера его как ученого была сломана. Женщине средних лет врач сказал, что появившийся на ее лице прыщик похож на зарождающуюся раковую опухоль. Женщина пришла на работу вся в истерике, однако через две недели от этой «опухоли» не осталось и следа.

Ятрогенные заболевания – психогении, обусловленные неосторожными высказываниями или поведением медицинских работников, которые создают у больного представление о наличии у него какого-либо заболевания или особой тяжести болезни.

Дьяченко М. И., *Кандыбович Л. А.*, 1998, с. 354.

Психогения означает психогенный механизм травматизации психического состояния человека, либо усугубляющей течение имеющегося заболевания, либо приводящей к заболеванию, обусловленному внешними влияниями и впечатлениями в результате неправильно проводимого медицинского просвещения, профилактических обследований и выявления симптомов различных заболеваний.

Выделяют несколько видов ятрогении (*Shipkowenski*, 1965). *Этиологическая* ятрогения связана с переоцениванием наследственности. Сказанная врачом фраза «это наследственное» вызывает у больного безнадежность, опасение, что и других членов семьи постигнет то же самое.

Органолокалистическая ятрогения возникает, например, там, где врач объясняет нераспознанный невроз, т. е. функциональное заболевание, как органически локальный процесс в головном мозге, как результат тромбоза сосудов головного мозга. Поэтому Карл Краус афористически выразил это так: «Наиболее распространенным заболеванием является диагноз». В качестве примера им приводится случай 56-летней женщины, которая в течение 13 лет лежала в постели, боясь смерти, пока не было установлено, что первоначальный диагноз миокардита был необоснованным. После проведения психотерапии она начала ходить.

При измерении кровяного давления врач часто высказывает подозрение на гипертоническую болезнь, не измерив повторно кровяного давления и не принимая во внимание, что больной с кардиоваскулярной лабильностью при первом посещении врача в связи с повышенным эмоциональным напряжением может реагировать повышением кровяного давления. Многие люди с высоким кровяным давлением живут довольно спокойно до тех пор, пока их внимание не сконцентрируется на нем. А. Р. Лурия (1944) приводит случай с одной больной, которая находилась в состоянии психической и функциональной компенсации. Молодой врач на курорте обнаружил у нее повышенное кровяное давление (больше 200 мм ртутного столба) и сказал ей: «Как вы можете жить с таким давлением? Будьте осторожны, иначе у вас могут лопнуть сосуды мозга». После этого больная впала в депрессивное состояние и на долгое время оказалась прикована к постели.

Иногда источником ятрогении бывают неясные высказывания врача. Например, больной впал в тяжелое депрессивное состояние после того, как врач сказал ему, что необходимо сделать томографическое исследование. На вопрос, что это такое, врач ответил: «Это такой рентгенологический разрез легких». Дома больной сказал, что ему будут резать легкие рентгеном.

ГЛАВА 19

Межличностные отношения и общение в семье

Семья является еще одной важной сферой жизни человека, в которой имеет место постоянное и тесное общение и в которой складываются своеобразные межличностные отношения. Ведь брак определяется как юридически закрепленные семейные отношения между мужчиной и женщиной, которые проявляются на фоне постоянного общения их друг с другом. Заключение брака предполагает взятие на себя определенных обязательств во взаимоотношениях друг с другом. Семейные отношения начинаются с выбора супруга и расширяются и усложняются по мере роста семьи и необходимости воспитания детей.

19.1. Выбор партнера по браку

Считается, что при выборе партнера женщины проявляют себя более разборчивыми, чем мужчины. Несмотря на имеющееся между ними сходство в наиболее желательных чертах характера (сговорчивость и открытость для нового опыта, интеллект), все же как мужчины, так и женщины смотрят на своих избранников разными глазами. Мужчина в глазах женщины воспринимается прежде всего как зрелая личность. Она ценит в мужчине прежде всего ум, культуру, интеллигентность, доброту, порядочность. А. Г. Харчев (1979) задал замужним женщинам вопрос: «Что вы больше всего ценили в своем муже до вступления в брак?» Ответы были такими: ум (64%), серьезность (58%), любовь к работе (46%), силу и мужественность, а также веселый нрав (по 44%), общественный почет, уважение к нему других (40%).

Возможно, тем, кто разделяет веру в таинственное происхождение романтической любви, это утверждение покажется слишком примитивным, но социологам известно, что большинство людей находят свою «вторую половину» среди соседей, коллег или одноклассников (*Bossard*, 1932; *Burr*, 1973; *Clarke*, 1952; *Katz*, *Hill*, 1958).

Майерс Д., 2004, с. 500.

Мужчину же прежде всего привлекает в женщине природное начало: ее внешность, фигура, походка и т. д. Вследствие этого нередки случаи, когда умные, образованные мужчины влюбляются в недалеких и красивых «пустышек», вроде «людоедки Эллочки», жены инженера Щукина из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев».

По данным социологических опросов, проведенных в нашей стране в 80-х гг. XX в., материальную обеспеченность как мотив брака назвали всего 3,1% женщин, тогда как общность взглядов, интересов — около 30, любовь — около 50% (В. Т. Лисовский, 1986).

О. В. Митина и В. Ф. Петренко (2000) выявили брачные предпочтения российских и американских женщин (рис. 19.1).

Наиболее предпочтительным для российских женщин (в основном это были москвички) является брак с человеком более высокого социального статуса или с простым человеком, хорошим хозяином, живущим «земными» проблемами. За этими выборами, отмечают авторы, просматривается желание найти в браке безопасность, стабильность, гарантированный уровень жизни. Для американок наиболее предпочтителен муж-бизнесмен, хотя велика доля женщин, хотевших иметь мужа более высокого социального статуса.

Не всем удается найти спутника жизни с неотразимой внешностью. Так как же люди ищут свою вторую половину? Если судить по результатам исследования, проведенного Бернардом Марстейном (*Murstein*, 1986), мы склонны выбирать тех, кто не более и не менее привлекателен, чем мы сами. Результаты нескольких исследований свидетельствуют о тесной корреляции между внешней привлекательностью супругов, влюбленных и даже членов одного и того же клуба (*Feingold*, 1988). Люди склонны выбирать в друзья, а особенно в супруги, тех, кто соответствует им не только по уровню интеллекта, но и по уровню привлекательности.

Эксперименты подтверждают факт существования этого **феномена соответствия**. Выбирая, к кому подойти с предложением знакомства, и зная, что в ответ может услышать и «да», и «нет», человек обычно выбирает того, чья физическая привлекательность примерно соответствует его собственной (*Bersheid et al.*, 1971; *Huston*, 1973; *Stroebe et al.*, 1971). Хорошее соответствие физических данных также может быть и основой для хороших отношений — к этому выводу пришел Грегори Уайт (*White*, 1980) на основании опроса влюбленных пар... Спустя 9 месяцев после опроса оказалось, что наиболее гармоничные из них (с точки зрения физической привлекательности) связывает еще более сильное чувство.

Майерс Д., 2004, с. 506–507.

Существенным моментом, затрудняющим женщинам вступление в брак, является их высокий уровень образования и зарплаты. Сказывается то обстоятельство, что некоторые мужчины начинают ощущать свою неполноценность и чувствуют себя некомфортно с женщинами более образованными, особенно с теми, кто имеет ученую степень (Л. А. Коростылева, 2000). В то же время более низкий образовательный уровень женщины мужчину не смущает. Об этом свидетельствует тот факт, что уровень образования у мужчин, вступивших в брак, значительно выше, чем у женщин. То же можно сказать и в отношении зарплаты женщин: среди вступивших в брак мужчин их зарплата чаще более высокая, чем у женщин.

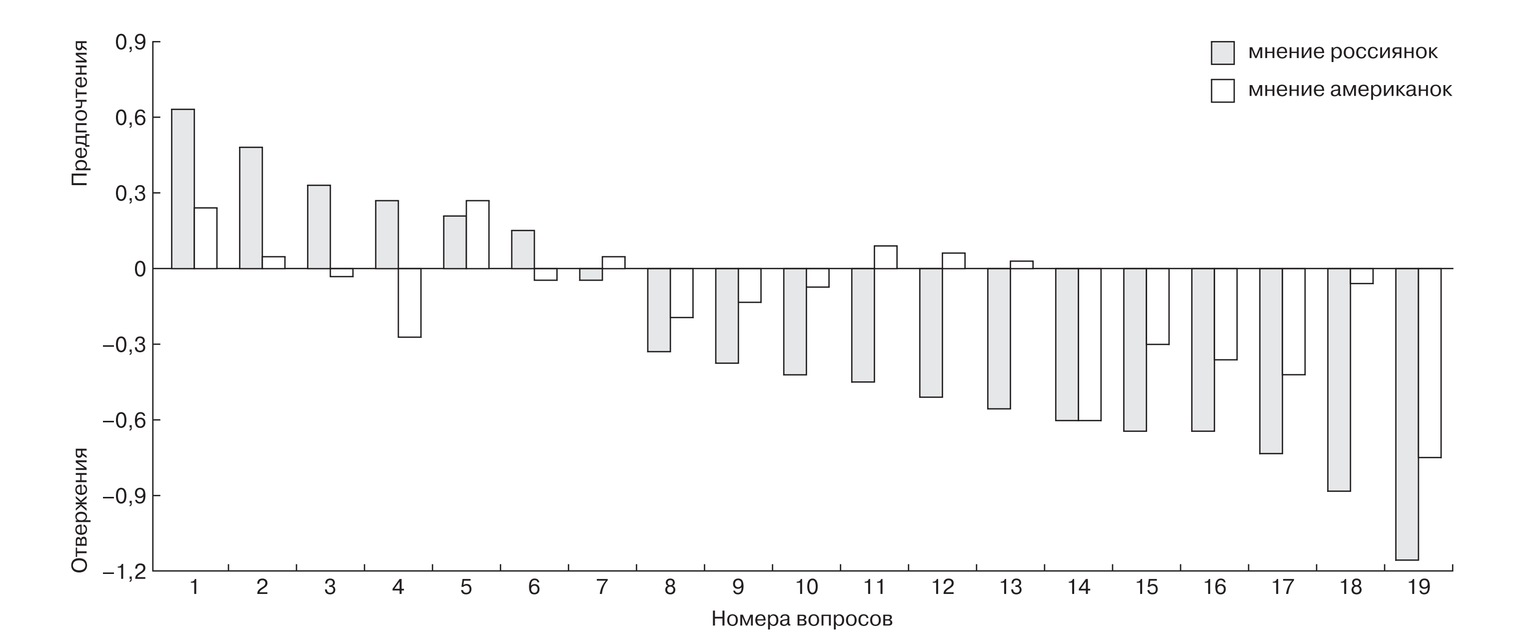


Рис. 19.1. Брачные предпочтения российских и американских женщин

Вопросы: 1 – выйти замуж за человека более высокого социального статуса; 2 – выйти замуж за простого человека, хорошего хозяина, живущего «земными» проблемами; 3 – выйти замуж за человека другой национальности; 4 – выйти замуж за любимого человека с очень низкими доходами без перспективы их увеличить; 5 – выйти замуж за бизнесмена; 6 – выйти замуж за человека, посвятившего свою жизнь науке; 7 – выйти замуж за человека искусства (музыканта, поэта, артиста); 8 – выйти замуж за иностранца и уехать жить за границу; 9 – выйти замуж за военнослужащего; 10 – выйти замуж за политического деятеля; 11 – выйти замуж за рабочего; 12 – находиться на содержании у состоятельного мужчины; 13 – выйти замуж за «звезду» (спорта, эстрады, кино); 14 – выйти замуж без любви, по расчету; 15 – выйти замуж за фермера; 16 – выйти замуж за человека другой расы; 17 – не выходить замуж, полагая, что лучше прожить жизнь одной; 18 – выйти замуж за глубоко религиозного человека; 19 – выйти замуж за представителя криминальных структур

Некоторые предпочитают одиночество

Многие одинокие женщины отмечали, что они верят в то, что если останутся одинокими, то это поможет им сделать карьеру (*Betz*, 1993). Исследования доказывают, что у одиноких женщин, как правило, выше уровень образования, социальный статус и заработки, чем у женщин, которые вышли замуж, проходя обучение или закончив последний курс института. Одинокие женщины среднего возраста считают себя более независимыми и настойчивыми, чем замужние женщины, и придают большую ценность достижениям и личностному росту (*Etaugh*, 1993).

В обществе сохраняются устойчивые стереотипные представления об одиноких женщинах (*Chasteen*, 1994). Клэр Ито и ее коллеги (*Etaugh*, *Malstrem*, 1981; *Etaugh*, *Petroski*, 1985; *Etaugh*, *Stern*, 1984), например, указывали, что одинокие женщины средних лет считаются в обществе менее общительными и обаятельными, хуже приспособленными и менее привлекательными, чем замужние того же возраста. Распространено представление, что выбор в пользу одинокого образа жизни делает не сама женщина, а это определяется тем обстоятельством, что мужчины ею не интересуются. Такое мнение формируется в обществе, вероятно, за счет скрытой угрозы маскулинному доминированию, особенно если учесть, что одинокие женщины в состоянии позаботиться о себе сами (*Etaugh*, 1993)... Подобные социальные суждения могут снизить самооценку женщин и их Я-концепцию.

Палуди М., 2003, с. 260–261.

По данным Л. А. Коростылевой (2000), при отказе мужчин и женщин от вступления в брак учитываются среди прочих и отрицательные коммуникативные характеристики личности друг друга. Общими для тех и других неприемлемыми характеристиками являются грубость, вспыльчивость, гневливость. Кроме того, женщины считают неприемлемыми у мужчин отсутствие или недостаточную сформированность семейных установок, недостаточность проявления положительных чувств. К существенным женским недостаткам мужчины относят несдержанность, склонность к бурному проявлению эмоций и «взвинченность».

19.2. Коммуникативные потребности и цели, реализуемые в браке

Взаимоотношения между супругами во многом определяются тем, насколько их брак позволяет удовлетворять потребности и цели каждого. Среди этих потребностей и целей все авторы выделяют коммуникативные потребности: потребность в общении, в теплых, сердечных межличностных отношениях. Взгляд на то, что дает семья с точки зрения удовлетворения коммуникативных потребностей, у женщин и мужчин, по данным Л. А. Коростылевой (2000), практически одинаковый: 1) служит опорой в трудную минуту; 2) избавляет от одиночества; 3) приносит счастье материнства и отцовства. Однако для женщин в удовлетворении коммуникативных потребностей характерны и некоторые особенности.

Так, У. Харли (1992) показано, что у женщин основными потребностями, реализуемыми в браке, являются: 1) романтическая атмосфера в семье, нежность,

проявляемая мужем; 2) потребность в общении (возможность поговорить с мужем обо всем, что случилось за день); 3) честность и открытость в отношениях с мужем. Мужчины надеются удовлетворить в браке такую коммуникативную потребность, как моральная поддержка со стороны жены.

Сходные данные получены Т. В. Андреевой и Т. Ю. Пипченко (2000): у женщин ведущими потребностями-ожиданиями от мужей являются следующие: 1) проявление нежности и заботы; 2) искренность и открытость в отношениях с мужем; 3) потребность в общении.

Мужчины меньше были склонны анализировать и осознавать свои потребности, связанные с браком. Молодые мужчины указывали на потребность в моральной поддержке. Потребность в совместном проведении отдыха с женой ими не отмечалась.

19.3. Совместимость супругов

Межличностные отношения между супругами во многом зависят от их психологической и психофизиологической совместимости. Можно было бы предполагать, что у совместимых супругов имеется полное сходство психологических характеристик. Однако это не так. В ряде исследований отмечается как совпадение, так и расхождение совместимых супругов по ряду личностных характеристик. А. Н. Волкова (1979), например, указывает, что тенденцию к контрасту имеют черты, в большей мере обусловленные природными факторами: общительность, реализм, доверчивость, тревожность, консерватизм, смелость, доминантность, искушенность. Те же характеристики, которые больше зависят от прижизненных влияний, у совместимых партнеров оказались сходными: интеллектуальность, беспечность, практичность. Н. Н. Обозов и А. Н. Обозова (1981, 1982) при выяснении степени совместимости брачных партнеров во многом подтвердили эти данные, однако по ряду факторов выявилось и расхождение с данными А. Н. Волковой.

На социально-психологическом и социокультурном уровнях совместимость в большей степени определяется согласованностью семейных ценностей, ролей, жизненных позиций, мотивов социального поведения.

Справедлива ли пословица «Рыбак рыбака видит издалека»?

Справедлива, и в этом можно не сомневаться. Вероятность того, что... помолвленные и супружеские пары разделяют установки, убеждения и нравственные ценности друг друга, значительно выше, чем вероятность аналогичного единодушия у пар, которые подобраны наугад. Более того: чем больше сходство между супругами, тем счастливее брак и тем менее вероятен развод (*Byrne*, 1971; *Caspi*, *Herbener*, 1990).

Притягиваются ли противоположности?

Можно ли сказать, что нас также привлекают и люди, в известной мере отличные от нас, а потому как бы дополняющие нас? Исследователи очень внимательно изучали эту проблему

и сравнивали не только установки и убеждения друзей и супругов, но и их возраст, религии, отношение к курению, финансовые возможности, образовательные уровни, рост, умственные возможности и внешность. Результаты изучения этих и многих других параметров позволили сделать лишь один вывод: превалирует сходство (*Buss*, 1985; *Kandel*, 1978).

Тем не менее мы продолжаем упорствовать. Разве нас не привлекают люди, чьи потребности и личностные качества дополняют наши собственные? Даже журнал «Reader's Digest» учит нас: «Противоположности притягиваются... Общительные объединяются с любителями уединения, любители новизны – с теми, кто не любит никаких перемен, транжиры – с прижимистыми, склонные к риску – с исключительно осмотрительными» (*Jacoby*, 1986). Социолог Роберт Уинч (*Winch*, 1958) убеждал в том, что потребности человека, склонного к решительным действиям и доминированию, должны естественным образом дополнять потребность того, кто робок и склонен подчиняться. Определенная логика в рассуждениях автора есть, и большинство из нас могут припомнить пары, которые считают, что существующие между ними различия помогают им взаимно дополнять друг друга. «Мы с мужем – прекрасная пара. Я – Водолей и очень решительна. Он – Весы и не способен принять ни одного решения. Но зато всегда охотно соглашается с теми, которые принимаю я».

Мысль сформулирована очень убедительно, и неспособность исследователей доказать, что это действительно так, удивляет. Например, большинство из нас привлекают темпераментные, экспрессивные люди (*Friedman et al.*, 1988). Если верно, что противоположности сходятся, с наибольшей симпатией к ним должны были бы относиться люди, у которых плохое настроение. Стремятся ли пребывающие в депрессии индивиды к общению с жизнерадостными людьми, способными развеселить их? Отнюдь. К общению с весельчаками и со счастливыми людьми преимущественно склонны те, кто *не находится* в депрессивном состоянии (*Locke*, *Horowitz*, 1990; *Rosenblatt*, *Greenberg*, 1988, 1991; *Wenzlaff*, *Prohaska*, 1989)... Люди несколько более склонны выбирать в возлюбленные и в супруги тех, чьи потребности и личностные качества *аналогичны* их собственным (*Botwin et al.*, 1997; *Buss*, 1984; *Fisnbein*, *Thelen*, 1981a, b; *Nias*, 1979). Возможно, нам еще только предстоит выявить те различия (помимо физиологических, связанных с принадлежностью к разным полам), которые, как правило, приводят к взаимной симпатии. Один из возможных вариантов – властность одного из пары и склонность подчиняться – другого (*Dryer*, *Horowitz*, 1997). Нам также не свойственно проникаться симпатией к тем, кто демонстрирует «усиленную версию» наших собственных недостатков (*Schmiel et al.*, 2000).

Майерс Д., 2004, с. 522–523.

Обсуждая имеющиеся тенденции в понимании причин благоприятного климата семьи, О. В. Шишкина (1998) обращает внимание на чрезмерное придание значимости супружеской совместимости, которая рассматривается как константная характеристика, как нечто, данное раз и навсегда. Благодаря такому превратному пониманию многие полагают, что главным условием удовлетворенности супругов браком является везение, попадание «в десятку» при выборе партнера. Об этом, пишет автор, свидетельствуют и причины, которые разводящиеся супруги указывают чаще всего, — не сошлись характером, или брачные объявления типа «Овен ищет Деву».

Практика же показывает, что в большинстве случаев прочность брака зависит от того, насколько люди могут и желают идти навстречу друг другу, удовлетворяя

потребности друг друга и жертвуя своими потребностями. Недаром А. Шопенгауэр говорил, что жениться — это значит наполовину уменьшить свои права и вдвое увеличить свои обязанности. Очевидно, это в большей степени относится к женщинам, так как в конфликтных семьях жены уступают мужьям в два с лишним раза чаще, чем мужья — женам (А. И. Антонов, В. М. Медков, 1987).

19.4. Отношения между супругами: кто в семье главный

Кто главный в семье — муж или жена? Содержание понятия семейного главенства связывается с осуществлением управляющих (распорядительных) функций: общим руководством семейными делами, принятием ответственных решений, касающихся семьи в целом, регулированием внутрисемейных отношений, выбором метода воспитания детей, распределением бюджета семьи и т. д.

При этом встречаются два типа главенства: патриархальное (главой семьи обязательно является муж) и эгалитарное (в семье руководство осуществляется совместно).

Где жена верховодит, там муж по соседям бродит.

Русская пословица

По данным Н. Ф. Федотовой (1983), мужское главенство отметили 27,5% мужчин и 20% женщин, причем число семей, где оба супруга считали мужа главой семьи, составляло лишь 13% от общей выборки. Женское главенство чаще указывали жены, чем мужья (соответственно 25,7 и 17,4%), а совпадение мнений супругов было только в 8,6% семей. В пользу совместного главенства больше высказалось женщин, чем мужчин (25,7 и 18,4% соответственно). При этом совпадение мнений о совместном главенстве было в 27% семей. В более чем половине случаев наблюдалось расхождение во мнении, кто является главой семьи: муж считал таковым себя, а жена — себя, что нередко создавало конфликтную ситуацию.

Пипло и ее коллеги (*Peplau*, *Rubin*, *Hill*, 1977) классифицировали женатых людей и распределили их на группы эгалитарных браков, традиционных браков и современных браков. Эгалитарные браки включают... равное распределение власти среди партнеров; традиционные гендерные роли в таких браках не соблюдаются. Грей-Литтл и Беркс (*Gray-Little*, *Burks*, 1983) определили два типа эгалитарных браков: синкратический и автономный. Синкратические взаимоотношения характеризуют паттерн брака, когда муж и жена обладают равной властью и совместно принимают решения во всех областях (например, воспитание детей, предстоящий отпуск и финансовый расклад). Автономный паттерн характеризует эгалитарные отношения, когда жена и муж обладают властью и авторитетом в разных областях.

В традиционном браке муж больше доминирует, чем жена; оба партнера сохраняют традиционные гендерные роли. В традиционных браках жены принимают самостоятельные решения во всем, что касается ведения домашнего хозяйства и воспитания детей. Мужья обладают полным авторитетом в принятии семейных решений (*Gray-Little*, *Burks*, 1983).

В современном браке мужья, как правило, меньше доминируют. Традиционные гендерные роли несколько модифицируются. В браках такого рода мужья терпимо относятся к работе жены. Однако если, например, ребенок заболевает, то муж считает само собой разумеющимся, что жена не пойдет на работу и будет сидеть с ребенком (*Peplau et al.*, 1977).

Грей-Литтл и Беркс обнаружили, что в браках, в которых жена обладает сильной властью, партнеры менее удовлетворены, чем в эгалитарных отношениях или традиционных браках... Одно из объяснений для таких данных состоит в том, что браки с доминирующей женой противостоят культурным нормам.

Палуди М., 2003, с. 256–257.

При сопоставлении данных исследований, проведенных в нашей стране за последнее десятилетие, отчетливо просматривается следующая динамика: чем старше опрашиваемые, тем чаще встречается мнение, что семья должна быть построена по эгалитарному типу. Ниже приводятся данные, подтверждающие этот вывод.

По данным Г. В. Лозовой и Н. А. Рыбаковой (1998), мальчики-подростки чаще, чем девочки того же возраста, считают, что главой семьи должен быть муж (соответственно 53% и 36%); если же предпочтение отдается матери (что происходит не так часто), то девочки делают это чаще, чем мальчики (соответственно 20% и 6%). При этом к такому распределению ролей в большей мере тяготеет та часть мальчиков, которые осознали себя в качестве представителей мужского пола. Те же мальчики, которые не сумели еще окончательно полоидентифицироваться, одинаково часто предпочитают как *патриархат* в семье, так и *биархат* (т. е. считают, что главой семьи может быть как отец, так и мать). У девочек наблюдается та же тенденция: полоидентифицировавшаяся группа считает, что главой семьи должна быть женщина, а остальная часть девочек тяготеет к равноправию полов.

С повзрослением взгляд на главенство в семье мужа или жены несколько меняется. Так, по данным Н. В. Ляхович (1999), юноши считают, что главой семьи должен быть либо муж (35% ответов), либо должно быть равноглавие (биархат) — 65% ответов. Такая же тенденция наблюдается и в ответах девушек (муж — 23%, биархат — 73%), с той разницей, что 4% главой семьи назвали жену.

Среди брачующихся отдают главенство в семье мужу еще меньшее количество опрошенных. По данным Т. А. Гурко (1996), это сделали 18% женихов, 9% невест. Среди мужчин патриархальных взглядов в основном (около 40%) придерживаются выходцы из села и имеющие лишь среднее образование.

По данным исследований, проведенных в нашей стране, от 15% до 30% женщин в возрасте за 30 лет объявляют себя главой семьи, тогда как лишь 2–4% их мужей и 7% взрослых детей признают это.

Эти ответы отражают наметившийся в настоящее время постепенный переход от патриархального типа организации семьи, когда ее главой являлся только мужчина, к демократическому, в основе которого лежит правовое и экономическое равноправие мужчины и женщины. Указанные функции управления не сосредоточены в руках одного из супругов, а распределяются более или менее равномерно между мужем и женой (З. А. Янкова, 1979). Несмотря на эту тенденцию, остается еще много семей, где главенствующую роль, как и прежде, играет муж, хотя во многом

это главенство носит формальный характер (А. Г. Харчев, 1979; З. А. Янкова). Имеются также семьи, где главой является жена.

Новицкая приходится мне директором по работе. Но и дома она остается директором, несмотря на мои возражения о том, что дома она должна быть женой.

Из заявления о разводе

Принятие решений в семье может быть объективным критерием главенства мужа или жены. Т. А. Гурко (1996) полагает, что в настоящее время практически во всех сферах семейной жизни жена чаще, чем муж, принимает решения. Однако в исследовании М. Ю. Арутюнян (1987) было выявлено, что принадлежность решающего голоса мужу или жене зависит от типа семьи (табл. 19.1).

Таблица 19.1. Принятие решений в семье (в % случаев)

Сфера принятия решений	Эгалитарная семья	Традиционная семья
Финансы:		
Муж	1	2
Жена	43	66
Оба	56	31
Хозяйство:		
Муж	3	1
Жена	26	63
Оба	71	36
Досуг:		
Муж	11	4
Жена	29	44
Оба	60	52

Как видно из данных таблицы, в эгалитарных семьях чаще решения принимаются мужем и женой совместно независимо от сферы жизнедеятельности. В традиционных семьях это касается только досуга. В финансовой и хозяйственной сферах чаще всего решение принимает жена. Сходные данные получены и зарубежными исследователями: распределение семейных доходов чаще выполняет одна жена, реже — совместно с мужем независимо от типа главенства (*N. Gunter*, *B. Gunter*, 1990).

В тех случаях, когда жена приписывает себе главенство, она оценивает качества мужа намного ниже, чем при других типах главенства и, естественно, ниже, чем свои качества. Это снижение оценок наблюдается по всем личностным качествам, но особенно отчетливо оно выражено в оценках волевых и интеллектуальных свойств личности мужа, а также качеств, характеризующих его отношение к производственному и домашнему труду. Жена как бы вынуждена взять на себя главенство, не потому, что хочет и подходит для этой роли, а потому, что с этими обязанностями не справляется муж. Мужчины признают главенство жены потому,

что видят у нее наличие тех качеств, которые присущи мужчине, а именно волевые и деловые качества.

> В газете «Комсомольская правда» был приведен любопытный пример. В 100 опрошенных семьях 90 женщин назвали себя главой семьи, и их мужья подтвердили это. Десять мужей попробовали претендовать на главенство, но почти все жены им возразили. И лишь одна женщина сказала, что глава семьи — муж. Этого единственного счастливца из 100 решили наградить, предложив ему выбрать подарок. И тогда муж, обратившись к жене, спросил: «Как ты считаешь, Мария, какой лучше выбрать?» Так и не состоялся единственный глава семьи.
>
> *Лисовский В. Т.* Любовь и нравственность. Л., 1986, с. 100–101.

Признание главенства мужа связано у женщин с высокой оценкой ими его деловых, волевых и интеллектуальных качеств. Мужчины свое главенство связывают с высокой оценкой у себя «семейно-бытовых» качеств и низкой оценкой деловых, интеллектуальных и волевых качеств жены. При этом они считают, что эти качества не являются важными для жены, поэтому, давая им низкую оценку, мужья не стремятся умалить достоинства жен.

В то же время признание главой семьи мужа или жены вовсе не означало, что в их руках сосредоточены все управленческие функции. На деле наблюдалось распределение функций между мужем и женой. Материальное обеспечение семьи при всех типах главенства признается ведущей ролью мужа, но только в том случае, когда расхождение между заработком мужа и жены большое. Главенство мужа в семье связано с его превосходством в уровне образования, общественной активности, удовлетворенностью профессией. Если уровень образования и общественная активность выше у жены, то главенствует в семье она.

И. В. Гребенников (1991) выделяет три типа распределения семейных ролей:

1. Централистский (или авторитарный) — во главе один из супругов, решающий основные вопросы в семье.
2. Автономный — муж и жена распределяют между собой роли и стараются не вмешиваться в сферу влияния друг друга.
3. Демократический — управление семьей лежит на обоих супругах в равной мере.

19.5. Типы жен и особенности их общения

М. С. Мацковский (1978) выделяет три типа жен. Первый тип — «*жена-хозяйка*», для которой важнее всего семья — муж, дети, дом. Она огромную часть времени уделяет уходу за детьми, домашнему хозяйству. Главные ее помыслы — чтобы хозяйство велось экономно, чтобы в квартире было чисто и уютно, чтобы дети были вовремя и вкусно накормлены, хорошо одеты. Она живет интересами своих близких, и для нее производственные успехи мужа, школьные успехи детей куда важнее ее собственных успехов. Слово мужа в доме — закон, и во всем, кроме хозяй-

ственных дел, его авторитет признается неукоснительно. Однако при этом она не успевает как следует следить за собой, мало читает, редко ходит в кино, ее культурные запросы, сначала по необходимости, а потом и в силу привычки, ограничиваются телевизионными передачами. В гости она ходит только с мужем, за столом молчит или обсуждает с женщинами хозяйственные вопросы.

Второй тип — «*жена-возлюбленная*». Этот тип встречается намного реже, в основном в семьях с небольшим стажем замужества. Эта женщина все делает для того, чтобы нравиться мужу и его знакомым. Она тщательно следит за собой. Для нее очень важно, чтобы муж считал ее привлекательной женщиной и интересным человеком. Она тоже живет интересами мужа, но главное внимание уделяет его духовным запросам. Для хозяйства у нее остается мало времени, сил, да и желания его вести у нее немного. В ее доме всегда много гостей, тратится много денег, которые в основном зарабатывает муж, — и окружающим кажется, что она живет с мужем легко и беззаботно. «Жена-возлюбленная», отдавая все свои силы и способности преуспеванию мужа, ждет от него в ответ рыцарского поклонения, цветов, подарков, комплиментов и постоянного внимания к ее желаниям, а нередко и капризам. Сложности и конфликты в таких семьях возникают из-за того, что мужу приходится слишком много работать, и из-за изменений в укладе семьи, связанных с рождением ребенка.

Третий тип — «*жена-товарищ*». Эта женщина предана работе так же, как и ее муж. Ее интересы намного шире интересов семьи, у нее есть свои друзья, увлечения. По всем вопросам она имеет собственное мнение и нередко дает мужу полезные советы. Им интересно разговаривать друг с другом, потому что оба живут полной жизнью. Но такая жена не хочет брать на себя львиную долю домашних дел, а будет настаивать, чтобы они делились поровну. Она не всегда может так же горячо сопереживать мужу в его производственных делах, как жена-возлюбленная, так как у нее хватает собственных забот. Делая все для детей, она старается сэкономить время для других занятий. Как видим, у каждого типа жены есть и преимущества, и недостатки.

19.6. Привязанность детей к родителям

Привязанность проявляется уже у младенцев к тому человеку, который удовлетворяет их потребности. Однако есть основание полагать, что она обусловлена не только условно-рефлекторным установлением отношений с другими, но и врожденной потребностью в этих отношениях. Отсюда в западной литературе выделяют два подхода к объяснению природы привязанности. Сторонники концепции «первичной мотивации» считают, что у ребенка существует врожденная потребность находиться в непосредственной близости, контакте с другим существом. В данной концепции речь идет о «прилипании» (*clinging*). Сторонники же концепции «вторичной мотивации» объясняют возникновение привязанности тем, что близкие взрослые удовлетворяют физиологические потребности ребенка.

Дж. Боулби (*Boulby*, 1982), автор двухтомной монографии о привязанности, предполагает, что мать выполняет прежде всего роль защиты потомства от небла-

гоприятных воздействий среды. В процессе эволюции вырабатывается инстинктивный механизм, при включении которого ребенок ищет близости с матерью, особенно в опасных для него ситуациях. Боулби полагает, что привязанность младенца к родителям возникает благодаря запрограммированному поведению как младенца, так и родителя, а поддерживается приносящими удовлетворение внешними событиями (телесным контактом матери с ребенком, утолением голода и чувством комфорта). Таким образом, привязанность, по Боулби, обусловливается как генетически, так и социально.

У ребенка, как правило, имеется один основной объект привязанности — мать и ряд второстепенных объектов (отец, брат, сестра и т. д.), которые как бы выстраиваются в определенную иерархию (*Ainsworth*, 1963). Ребенок выделяет мать по голосу очень рано (ко 2-му месяцу жизни), в то время как к другим людям привязанность формируется позднее (к 9-му месяцу). При этом он обращается к матери, когда испытывает дискомфорт; когда же он чувствует себя хорошо, привязанность проявляется и по отношению к вспомогательным объектам (Дж. Боулби).

Чем благополучнее отношения между ребенком и матерью, тем прочнее контакт ребенка с другими объектами привязанности. М. Эйнсворт объясняет это следующим образом: чем менее надежной является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам.

Она полагает, что для изучения проявлений привязанности ребенка нужно фиксировать особенности его поведения в следующих ситуациях:

1) его реакции при появлении матери;
2) его реакции в ответ на попытку матери завязать контакт;
3) его поведение, направленное на избегание разлучения;
4) его поведение, рассматриваемое как исследовательская активность в ситуации, когда ребенок находится на коленях у матери;
5) реакции типа избегания (например, при контакте с незнакомым человеком).

Первую и четвертую ситуации этот автор считает самыми важными.

Эйнсворт (*Ainsworth*, 1973) выявила признаки, по которым можно судить о наличии у ребенка привязанности к тому или иному человеку. Они включают в себя сигнализирующее поведение (плач, улыбку, голосовые сигналы), ориентирующее поведение (взгляды), движения, вызванные поведением другого человека (следование за ним, приближение к нему), и активные действия, направленные на достижение физического контакта с объектом привязанности (карабкание, обхватывание двумя руками и прижимание, цепляние за одежду). Эти признаки свидетельствуют о привязанности только в том случае, если они направлены на тех людей, которые заботятся о младенце.

В первые полгода жизни у младенцев привязанность нефиксированная и непрочная. Она возникает во второй половине первого года жизни. Но чтобы возникла привязанность, младенец должен проявлять активность. Это позволяет ребенку легче найти отклик со стороны заботящегося о нем человека, который реагирует улыбками, прикосновением, разговором. Поведение малыша побуждает взрослого предпринимать определенные действия, а они, в свою очередь, вызывают у младенца эмоциональный отклик.

Р. Шефер и П. Эмерсон (*Schaffer*, *Emerson*, 1964), наблюдая за младенцами, выявили три этапа в развитии первичных привязанностей:

1) асоциальный этап (0–6 недель): плач и улыбка ребенка не имеют специфического характера и не направлены на людей;
2) этап недифференцированной привязанности (6 недель — 7 месяцев): плач для привлечения чьего-либо внимания;
3) этап дифференцированной привязанности (7–11 месяцев): привязанность возникает только к конкретным людям, незнакомые люди вызывают настороженность (страх). Пик дифференцированной привязанности приходится на 7–8-й месяцы, а пик страха перед незнакомыми людьми — на 8–9-й месяцы (рис. 19.2).

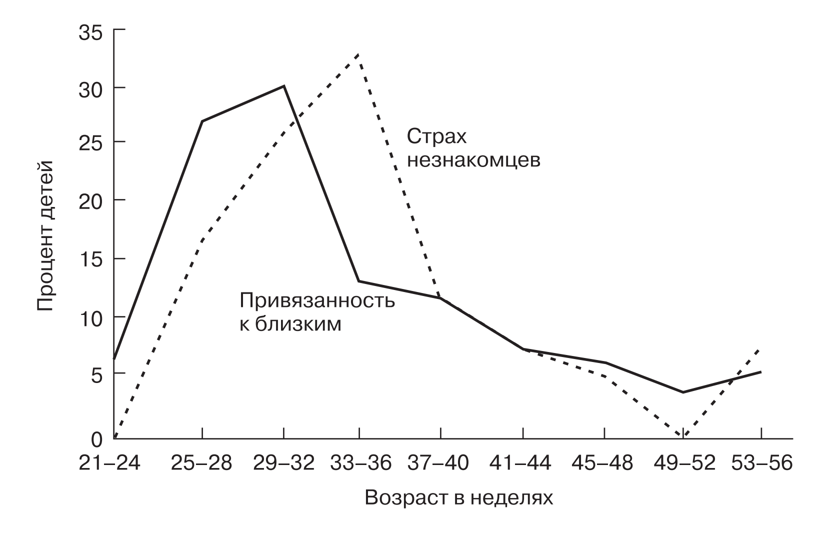


Рис. 19.2. Возрастная динамика привязанности к близким людям и боязни незнакомцев (*Schaffer*, *Emerson*, 1964)

Дж. Боулби выделяет четыре этапа в развитии привязанности ребенка (табл. 19.2).

Таблица 19.2. Этапы развития привязанности ребенка по Дж. Боулби

Этап развития	Возраст (месяцы)	Главные особенности
До-привязанность	0–2	Недифференцированная социальная чувствительность
Созидаемая привязанность	2–7	Узнавание знакомых людей
Четкая привязанность	7–24	Протест при отделении, настороженность к незнакомцам
Партнерство с корректируемыми целями	После 24	Взаимоотношения носят двусторонний характер: дети понимают потребности родителей

Характерно, что дети проявляют бóльшую привязанность к тому человеку, который с ними играет, а не к тому, который только заботится о них (кормит, купает и одевает их). Таким образом, телесный контакт со взрослым хотя и важен, но не является единственным фактором, способствующим привязанности ребенка. Необходимы и другие проявления внимания (*Spitz*, 1965).

Механизм взаимодействия необходим при образовании привязанностей и в более старшем возрасте.

Ребенок, у которого имеется полноценное чувство привязанности к определенному человеку, реагирует на разлуку с этим человеком рядом бурных проявлений. Дж. Боулби у малышей в возрасте одного года выявил три стадии: *протест, отчаяние* и *отстранение*. На стадии протеста дети отказываются признать свое отделение от объекта привязанности. Они предпринимают энергичные попытки вновь обрести мать. На стадии отчаяния они плачут, кричат, брыкаются, бьются головой о постель, отказываются контактировать с кем-либо, пытающимся их успокоить. На третьей стадии (отстранения), наступающей через несколько часов, а иногда и дней, дети уходят в себя, становятся очень тихими. В их плаче слышатся безысходность и монотонность. Родных встречают отстраненно и даже равнодушно. Лишь потом постепенно дети начинают откликаться на проявление внимания со стороны тех, кто их окружает, и кажутся оправившимися от своего горя.

Маленькие дети ведут себя таким образом даже при кратковременной разлуке с родителем (Боулби полагает, что причиной этого является возникающий у детей страх одиночества), дети постарше страдают только при длительной разлуке. Если связь матери с младенцем нарушена на продолжительное время или постоянно, то развиваются тяжелые формы депрессии и может возникнуть даже общее истощение организма (*Boulby*, 1982; *Spitz*, 1965).

Такая реакция детей на разлуку является прототипом поведения людей и в старшем возрасте, когда их охватывает буря эмоций при вынужденном расставании с первой любовью или при смерти ребенка или супруга.

Типы привязанностей

Эйнсворт с коллегами выделили три типа привязанности: группа А — «избегающе-привязанные», группа В — «безопасно-привязанные», группа С — «амбивалентно-тревожно-привязанные». Группа А реагировала на возвращение объекта привязанности менее позитивно и более негативно при его уходе, чем группа С; группа В отличалась от других меньшим гневом и большей склонностью к сотрудничеству (*Ainsworth et al.*, 1978). К группе А относятся 21% детей, к группе В — 65%, к группе С — 14%.

У детей группы А матери избегали телесного контакта с ребенком, чаще проявляли гнев и были менее эмоционально экспрессивны по сравнению с другими матерями (*Ainsworth*, 1978). Матери детей группы С тоже проявляли меньшую восприимчивость и отзывчивость в отличие от матерей детей группы В. Эйнсворт объясняет различия в типах привязанности детей не врожденными особенностями, а различиями в поведении матерей при общении с ребенком.

Это мнение нашло подтверждение в исследовании Шейвера с коллегами (*Shaver et al.*, 1988). Ими показано, что люди с «избегающим» типом привязанности по

сравнению с имеющими «безопасный» тип описывают своих матерей как требовательных, менее уважительных и более критичных. Отцы «избегающими» характеризовались как незаботливые и принуждающие, а отношения между родителями — как лишенные эмоций. Тревожно-амбивалентные описывали своих матерей в отличие от «безопасных» как назойливых и несправедливых, отцов — как несправедливых и угрожающих, а их супружеские отношения — как несчастливые. У тревожно-амбивалетных, по сравнению с избегающими, матери более приятные и отзывчивые, а отцы — более несправедливые и эмоциональные.

Типы привязанностей

Примерно 7 детей из 10 (примерно столько же взрослых) демонстрируют *прочную привязанность* (*secure attachment*) (*Baldwin et al.*, 1996; *Jones*, *Cunningham*, 1996; *Mickelson et al.*, 1997). Если взрослые, склонные к привязанности этого типа, в детстве оказывались в незнакомой обстановке (обычно это была игровая комната в лаборатории), они спокойно играли, если там находились их матери, и с удовольствием изучали тот странный мир, в который попали. Если мать уходила, ребенок впадал в отчаяние, а когда она возвращалась, он мчался к ней навстречу и прижимался к ней. Потом успокаивался и возвращался к тому занятию, от которого он отвлекся (*Ainsworth*, 1973, 1979). Многие исследователи полагают, что подобный стиль привязанности есть, если так можно выразиться, модель, прообраз близких отношений, которые будут у этого ребенка, когда он станет взрослым. Взрослые, склонные к подобным привязанностям, без труда создают близкие отношения и не боятся ни стать слишком зависимыми, ни потерять любимого человека. Они способны поддерживать длительные любовные связи, приносящие удовлетворение, в том числе и сексуальное (*Feeney*, 1996; *Feeney*, *Noller*, 1990; *Simpson et al.*, 1992).

Примерно 2 из 10 детей и взрослых демонстрируют сдержанную привязанность (*avoidant attachment*). Несмотря на внутреннее возбуждение, дети, испытывающие сдержанную привязанность, не демонстрируют ни большого волнения при разлуке с теми взрослыми, которые заботятся о них, ни большой радости при встрече с ними. Вырастая, такие дети превращаются во взрослых, склонных как можно меньше вкладывать в отношения с другими людьми и вступать с ними в длительные отношения. Они склонны к случайным сексуальным связям без любви. По мнению Кима Бартоломью и Леонарда Горовица, люди избегают близких отношений либо потому, что боятся («Я чувствую себя некомфортно, если отношения становятся близкими»), либо потому, что стремятся к независимости («Для меня очень важно чувствовать себя независимым и самодостаточным») (*Bartholomew*, *Horowitz*, 1991).

Примерно один ребенок и один взрослый из 10 демонстрируют тревожность и двойственность, характерные для *тревожной привязанности* (*insecure attachment*). Оказавшись в необычной ситуации, они с тревогой льнут к своим матерям. Стоит матери уйти, как ребенок начинает плакать, но когда она возвращается, он может либо не обратить на нее внимания, либо проявить враждебность. Став взрослыми, тревожно-амбивалетные дети не очень доверяют окружающим, а потому зачастую ревнивы и ведут себя как собственники. Они могут регулярно ссориться с одним и тем же человеком и бурно, гневно реагируют на все обсуждения конфликтных ситуаций (*Cassigy*, 2000; *Simpson et al.*, 1996).

Некоторые исследователи объясняют разные типы привязанности родительскими реакциями. Дети чутких, отзывчивых матерей – женщин, которые внушают им мысль о том, что окружающему миру можно доверять, – обычно демонстрируют прочную привязанность

(*Ainsworth*, 1979; *Erikson*, 1963). В юности дети заботливых и внимательных родителей чаще создают со своими романтическими партнерами теплые и дружеские отношения (*Conger et al.*, 2000). Другие исследования не исключают и того, что разные стили привязанности могут быть следствием разных темпераментов, «доставшихся» при рождении (*Harris*, 1998). С чем бы ни было связано существование разных типов привязанности, тип детской привязанности (к тем взрослым, которые заботятся о них), судя по всему, действительно закладывает фундамент отношений, которые сложатся в жизни взрослого человека.

Майерс Д., 2004, с. 540–541.

Эйнсворт выдвинула гипотезу, согласно которой чувствительность матери оказывает большое влияние на формирование типа привязанности ребенка. Дети с безопасной привязанностью в большинстве случаев имели матерей, которые чутко реагировали на их потребности и обладали способностью к эмоциональной экспрессии. Матери «сопротивляющихся» детей были заинтересованными, но часто неверно понимали поведение своих чад. Кроме того, им было свойственно непостоянство в обращении с ребенком, вследствие чего ребенок не мог с уверенностью рассчитывать на эмоциональную поддержку матери. Наконец, матери «избегающих» детей либо не проявляли к ним интереса, либо проявляли чрезмерное внимание даже тогда, когда ребенок этого не хотел.

Однако эта гипотеза Эйнсворт подверглась критике в связи с тем, что она не учитывала роль самого ребенка в формировании привязанности.

Другая гипотеза (темпераментная) делала акцент на роли ребенка (*Kagan*, 1974): на тип привязанности влияет темперамент ребенка. Но и эта гипотеза не получила достаточного подтверждения. В частности, согласно ей, ребенок должен показывать одинаковую привязанность к отцу и матери, чего часто не наблюдается.

Некоторые ученые склонны считать, что на тип привязанности влияет и стиль заботы матери, и темперамент ребенка.

Некоторые психологи считают привязанность важнейшим фактором развития ребенка. Они полагают, что разлучение с объектом привязанности даже на короткий срок может привести к тяжелым последствиям, и чем продолжительнее разлука, тем выше вероятность появления аномалий в психическом развитии ребенка (*Bowlby*, 1973).

Эта точка зрения подверглась резкой критике многими учеными, считающими, что выводы, сделанные сторонниками «концепции привязанности», тенденциозны (*Clarke*, *Clarke*, 1976; *Kagan*, 1976; *Rutter*, 1976). Дж. Дуглас (*Douglas*, 1975), например, показал, что в обычных условиях по меньшей мере один из трех детей в раннем детстве разлучается на некоторый срок с родителями и это не влияет на его дальнейшее развитие.

19.7. Стили общения и взаимодействия с детьми отцов и матерей

Уже с первых недель жизни ребенка в зависимости от его пола в поведении матери имеются различия. В течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом

контакте с сыновьями, однако с девочками они больше разговаривают. После шестого месяца в этих отношениях наступает изменение: у матерей увеличивается физический контакт с девочками. В последующем мальчиков отлучают от физического контакта раньше, чем девочек. Предполагается, что это способствует большей самостоятельности мальчиков (*C. Greenblat*, 1980).

Девочки-младенцы в целом получают больше дистальной стимуляции (*distal stimulation*) (когда на них смотрят и разговаривают), а мальчики больше проксимальной стимуляции (*proximal stimulation*) (их держат на руках и прикасаются к ним) (*Bem*, 1993). Беверли Фейгот (*Fagot*, 1988) предположила, что родители хотят, чтобы их дочери были аккуратными и порядочными, или «женственными», а сыновья — грубыми и несговорчивыми, или «мужественными». Опросы родителей также подтверждают, что от девочек хотят, чтобы они были словоохотливыми, уступчивыми, физически слабыми и аккуратными (*Basow*, 1986).

...Родители в поведении проявляли паттерны «спасения» девочек, они помогали и сопровождали девочек чаще, чем это было нужно. Желание родителей помогать девочкам вырабатывало у девочек ощущение сильной зависимости (*Geer*, *Shields*, 1996).

Палуди М., 2003, с. 121.

Опрос родителей, проведенный В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман (2001), показал, что мамы поощряют детей разного пола по-разному. Мальчиков мамы поощряют словом, а для девочек кроме добрых, радостных слов используют и другие виды поощрения: делают маленькие подарки, устраивают неожиданные праздники, целуют, обнимают девочек, гладят их по головке. Авторы полагают, что именно мальчикам требуется теплое участие родителей, чтобы у них развивалась способность непосредственного, а не на слово, проявления эмоций. Иначе у них не разовьются сопереживание, стремление оказывать содействие.

Стиль взаимодействия отцов с маленькими детьми отличается от стиля взаимодействия с ними матерей. В то время как матери общаются с детьми прежде всего в процессе ухода за ними, отцы взаимодействуют с ними в процессе игры (*R. Parke*, 1981), часто проявляя больше физической силы, активности и стихийности в обращении с детьми. Матери вовлекают детей в нежные, спокойные, предсказуемые игры или же затевают традиционные игры, например «ладушки». Во время игры они чаще, чем отцы, называют предметы, цвета, действия. В процессе игры матери более сосредоточены на том, чтобы помочь ребенку вести игру так, как он сам хочет, а не выстраивать ход игры по своему желанию.

Отцы же склонны устраивать необычные, энергичные игры, которые детям особенно нравятся (*M. Lamb*, *J. Lamb*, 1976). Они предпочитают направлять ход игры в соответствии со своими представлениями. Игра между отцом и ребенком носит циклический характер, за вспышками возбуждения и проявления взаимного внимания следуют периоды минимальной активности. Когда ребенок подрастает, взаимодействие отца с ним усиливается. Отцы начинают еще чаще вовлекать детей в различные импровизированные игры, связанные с возней и неразберихой, больше общаются со своими малышами в общественных местах: парках отдыха, зоосаде, музеях (*M. Lewis*, 1987).

Хотя игра с отцом не способствует формированию особых навыков, дети играют с ним с удовольствием и всегда хотят продолжения. Чем больше отцы играют с детьми, тем более важными в жизни детей они становятся, тем больше дети ценят их мнение, перенимают их взгляды и установки, т. е. тем больше отцы становятся моделью, на которую дети будут ориентироваться (*White*, *Woollett*, 2000). Несмотря на то что роли матери и отца в воспитании детей частично совпадают, отцы вносят свой особенный вклад в развитие своих детей. Так, отцы продолжают влиять на взаимоотношения детей со сверстниками уже после того, как матери перестают оказывать какое-либо влияние. Хотя отцы проводят со своими детьми меньше времени, именно общение с ними важно для когнитивного и социального развития ребенка (*Parke*, *O'Neil*, 2000).

Речевая коммуникация родителей с детьми. Дж. Глиссон (*J. Gleason*, 1975) выявила, что обращения к маленькому ребенку матери и отца могут существенно различаться. Отцы меньше, чем матери, склонны подстраивать свою речь под уровень понимания ребенка. В частности, отцы, по данным автора, употребляют менее знакомую ребенку лексику и более сложные грамматические построения (последнее, правда, не получило подтверждения в работе П. К. Кериг, 1990). Таким образом, отец играет роль «мостика» между узким семейным кругом и внешним миром, расширяя лингвистический и практический опыт ребенка. Матери, по данным Дж. Глиссон, а также Д. Рондал (*J. Rondal*, 1980) и П. К. Кериг (1990), больше приспосабливаются к уровню развития языка ребенка.

Матери дают значительно больше пояснений сыновьям, в то время как с дочерьми они просто ограничиваются высказыванием (*Mills*, *Piotrowski*, 2000).

Р. Мелоун и А. Гуи (*R. Malone*, *A. Guy*, 1982) показали, что речь отца, обращенная к трехлетнему сыну, характеризовалась более частым употреблением повелительного наклонения и вопросов, требующих ответов «да» или «нет», в то время как речь матери была менее директивной и более приспособленной к восприятию ребенка. Это было подтверждено и другими исследователями (*J. Mize*, *G. Pettit*).

В присутствии матери отцы, играя с ребенком, говорили меньше, в особенности обращаясь к сыновьям (З. Стонмен, Г. Броди [*Z. Stoneman*, *G. Brody*], 1981).

Организовывают внешкольную активность своих детей намного больше матери. Именно они, как правило, записывают детей в кружки, поощряют общение с другими детьми. Матери считают социальную активность более важной для развития ребенка, чем отцы (*Parke*, *O'Neil*, 2000).

> Материнская занятость оказывает позитивное влияние на детей и подростков, в особенности на дочерей; они более уверены в себе, получают в школе более высокие оценки и с большей вероятностью выбирают нетрадиционную карьеру в отличие от дочерей неработающих матерей (*Caruso*, 1996).
>
> *Палуди М.*, 2003, с. 153.

Мотивы общения подростков с родителями изучены С. В. Белохвостовой (1983). Наиболее значимым мотивом общения подростков с мамами (80% ответов) является желание поделиться своим настроением, передать свои переживания.

В общении с папами этот мотив отмечен только 19% подростков. Вторым по значимости (74% ответов) мотивом общения с мамами является необходимость в регуляции с их стороны действий и поступков подростков. Подростки ориентированы на регулятивное общение с мамами в большей степени, чем с папами. В общении с последними этот мотив отмечен только в 24% случаев.

В общении с папами наиболее значимым оказался мотив «хочу узнать как можно больше нового и интересного» (84% ответов). В общении с мамами этот мотив отмечен у 58% опрошенных подростков.

19.8. Воспитание детей родителями в процессе семейного общения

Одной из задач общения родителей со своими детьми является воспитание последних. Эту важную роль общения отмечал Б. Г. Ананьев (1980). Он писал, что с первых дней жизни после рождения общение становится для человека основной формой его жизнедеятельности. Посредством общения, которое первоначально выступает прежде всего в организуемых взрослыми актах воспитания и обучения, ребенок научается воспринимать и осваивать окружающую его действительность, действовать в окружающем его мире в соответствии с выработанными в обществе правилами и эталонами поведения и способами предметных операций.

Воспитание детей в семье имеет свою специфику, которая, как отмечает В. А. Кан-Калик (1987), связана с тем, что «все участники воспитательного процесса в семье объединены родственными чувствами, близки друг другу, любят близких, а потому нередко склонны прощать слабости и недостатки или преувеличивать достоинства своих питомцев, идеализировать или “зачеркивать” личность. Иными словами, в системе семейного воспитания мы не беспристрастны, а, напротив, особенно пристрастны, что порой мешает реально разобраться в той или иной ситуации» (с. 156). Самая большая ошибка при воспитании ребенка заключается в том, что нам кажется, что сам факт нашего присутствия дома обеспечивает потребность ребенка в общении и его воспитание. Это далеко не так. Общение с детьми и их воспитание — это постоянные контакты и взаимоотношения, это внимательное отношение к детям. Семья — это особая атмосфера, куда ребенок приносит радости и горе, раздумья и сомнения. Если этого не происходит, значит, в семейном общении что-то не в порядке. Основные конфликты в семье происходят на почве дефицита внимания.

В. А. Кан-Калик отмечает тревожную тенденцию, наблюдающуюся в современных семьях, — воспитание маленьких детей, забота о них перепоручается бабушкам и дедушкам. Многие дети живут у бабушек и дедушек. Это ведет к невозместимым утратам духовности во взаимоотношениях детей с их родителями.

С другой стороны, родительское внимание должно иметь определенную меру. Оно не должно перерастать в назойливость, в постоянные расспросы о том, «где был», «почему у тебя плохое настроение» и т. д. Такое проявление внимания — эгоистический способ собрать всю возможную информацию о жизни ребенка и успокоиться. В народе это называется «лезть в душу», что чаще всего вызывает

негативную реакцию, особенно у подростков, стремящихся в силу своих возрастных особенностей к самостоятельности.

Процесс общения с собственным ребенком — сложное искусство. Это хорошо знает каждый. Но каждый ли задумывается над этим? Ведь нередко мы как будто разговариваем с ребенком, но фактически не входим в его внутреннюю ситуацию, не понимаем его. Часто забываем, что беседуем именно с ребенком, для которого многие прописные истины не ясны.

Проанализируйте опыт вашего общения с детьми дома; избегайте крайностей: сюсюкания и грубости; стремитесь, чтобы отношения были доброжелательными, но требовательными, чтобы в них ощущалась и родительская любовь, и взыскательность.

Помните: каждое слово, обращенное к ребенку, воспитывает. С ребенком надо не только уметь говорить, но и учить его сложному искусству общения с другими людьми, через которое он включается в сложную систему человеческих отношений.

...С младенческого возраста необходимо разговаривать с ребенком; вам кажется, что он ничего не понимает и разговор бессмыслен. Но нет. Помните, что для ребенка это уже приобретение первого опыта общения: он гулит, улыбается, вскрикивает, реагирует на появление знакомых и незнакомых людей — общение уже началось. Ваше постоянное общение с ребенком будет способствовать развитию его речи. Для этого он должен как можно чаще участвовать в разговорах взрослых: или присутствовать в их контексте, или быть непосредственным участником.

Кан-Калик В. А., 1987, с. 168.

Правильным взаимоотношениям детей и родителей мешают разнообразные «барьеры».

Барьер занятости. Характеризуется тем, что родители постоянно заняты работой, домашними делами, проведением досуга, друг другом и т. п. Дети нередко просто мешают им. Это приводит к отчуждению ребенка. Этот барьер может возникнуть в разные возрастные периоды и иметь разные последствия. В возрасте до 6 лет он приводит к задержке эмоционального развития. В подростковом возрасте он чреват тем, что от внимания родителей ускользают важные изменения в личности ребенка: в характере, в отношениях с друзьями и т. п. В итоге дети и родители живут как бы разной жизнью. Семья как воспитательная система «не работает».

Барьер возраста. Понять своих детей родителям мешает разница в возрасте, в частности «высота взрослости». Родители не в состоянии войти во внутренний мир ребенка, не понимают его интересов, потребностей, смысла его игр. Однажды, идя по улице, я услышал разговор матери со своим 5-летним сыном. Мать укоряла его за то, что он ходит по лужам. На это ребенок воскликнул: «Мама! Ты ничего не понимаешь! Это не лужа, а море, а мои ботинки — это корабли».

Барьер старого стереотипа. Сущность его в том, что ребенок растет и развивается, а родители воспринимают его и относятся к нему как к малышу, которым надо постоянно руководить, подсказывать, давать оценки и т. п. Это приводит к непониманию, раздражению, конфликтам, неправильным методам воздействия

на ребенка. Позиция отношений «по вертикали» должна со временем смениться на позицию «по горизонтали», но родители этого не понимают и дестабилизируют обстановку в семье. Они по-прежнему указывают, например, подростку, с кем дружить, как провести досуг, какую выбрать профессию и т. д.

Барьер воспитательных традиций. Родители стремятся механически внедрять и воспроизводить в своей семье формы, методы и средства воспитания, сложившиеся и бытовавшие в период их детства в их семьях, продублировать педагогику собственных родителей, не учитывая изменившихся ситуаций воспитания, уровень развития детей и т. п. Современные дети стали более информированными, изменилась их система ценностей и потребностей. Возникли новые средства информации и установления контактов (компьютеры, мобильные телефоны). В их использовании дети разбираются лучше, чем родители, что приводит к снижению значимости родителей как авторитетов.

Барьер дидактизма. Родители постоянно, по каждому поводу поучают своих детей: «Не хлопай дверью», «Вытри ноги», «Не ерзай под столом» — и так до бесконечности. Воспитательный процесс подменяется постоянными нравоучениями (как в одном из рассказов А. П. Чехова: «Вот ты съел ложку супа, а не подумал, что она заработана»), заформализовывается.

Негативные модели семейного общения

Модель 1. Родители заняты друг другом, не обращают внимания на то, что происходит в семье. Они счастливые супруги. Как будто бы все в порядке, но нет необходимого микроклимата взаимопонимания с детьми. Дети как бы стоят в стороне от этой большой родительской любви...

Модель 2. Родители заняты каждый самим собой: у них своя работа, которой они увлечены, свои друзья, формы проведения досуга. Здесь возникает разобщенность, налицо отсутствие реальных психологических контактов, без которых формирование семейного климата просто невозможно, и ребенок это хорошо ощущает.

Модель 3. Поглощенность родителей внесемейной деятельностью. Они хорошие производственники, активные общественники. Но семья как бы не входит в сферу их жизненных интересов, в результате чего это уже не семья, а люди, живущие под одной крышей.

Модель 4. Ее можно было бы назвать так: «Отойди, не мешай». Психологический смысл этой формы поведения заключается в том, что ребенок постоянно как бы исключается из сферы взрослого общения, не допускается в нее. А ведь ничто не может заменить в воспитательном процессе в семье наше с вами родительское слово. И не только назидательное, поучающее, но просто присутствие в контексте наших взрослых бесед, участие и соучастие в них.

Модель 5. Она характеризуется постоянным раздражением супругов по отношению друг к другу и к ребенку. Причем мотивы этой раздражительности могут быть самыми разнообразными. Важно, что они создают атмосферу нервозности, тревожности, эмоционального неблагополучия. Раздражение следует по всякому поводу, образуя непрерывную негативную психологическую цепь.

Модель 6. Ее можно назвать моделью психологического самоутверждения родителей, и проявляется она в том, что супруги постоянно в той или иной форме стремятся утвердить

собственное превосходство (лидерство в семье, ум, энергию и т. п.), причем распространяется эта психологическая тенденция и на отношение к собственным детям.

Модель 7. Основной психологический подтекст этой модели в следующем: я для вас сделал (сделала) все, а вы как хотите, так и живите. В действии эта модель может выглядеть так: муж приходит с работы, уходит в свою комнату и отдыхает. Он добытчик, основа семьи. Его нельзя обременять детскими проблемами.

Кан-Калик В. А., 1987, с. 175–176.

Кто же больше уделяет внимания детям — отец или мать?

В исследовании Т. А. Гурко (1997) показано, что матери занимаются воспитанием ребенка чаще, чем отцы; только 26% отцов занимаются с ребенком наравне с матерью. Поэтому дети хотят быть чаще с отцами, жалуются на частое отсутствие отца дома. И не случайно в литературе закрепился термин — «невидимый родитель», который отражает степень участия отцов в воспитании детей.

Если отцы часто общаются со своими маленькими детьми, они превращаются для них в важную ролевую модель и в последующие годы детства. У отцов, которые недосягаемы для маленьких детей, могут возникнуть трудности в налаживании с ними прочных эмоциональных связей в последующем. Есть вероятность того, что они будут негативно влиять на ребенка, когда тот станет старше (*Ricks*, 1985). Показано, например, что одинокие женщины (не вышедшие замуж) обнаруживают тесную корреляцию между отношением к отцу и к противоположному полу. Это может означать, что не сложившиеся в детстве отношения дочери с отцом приводят к ее одиночеству во взрослой жизни вследствие имеющегося у нее отрицательного отношения к мужскому полу и сексу (Г. Н. Казанцева, 2001).

Различия в психологических особенностях мальчиков и девочек накладывают отпечаток и на процесс их воспитания: мальчиков воспитывать труднее. Может быть, поэтому во время игр мальчиков с родителями они получают больше команд и указаний, а также гневных реакций родителей, чем девочки (*A. Russell*, 2000). Девочки же получают больше разъяснений и рекомендаций.

Несмотря на то что, по мнению большинства авторов, у детей обоего пола первичной идентификацией является идентификация с матерью, также имеются следующие данные: уже в течение первых двух лет жизни у мальчиков развивается устойчивая привязанность к отцу, в случае, если отец заботится о сыне (*Biller*, 1971). Мальчики и девочки, чьи отцы вовлечены в процесс воспитания, более эмоционально стабильны, менее агрессивны, лучше учатся, у таких детей наблюдается более высокая самооценка и позитивный взгляд на жизнь, реже развивается депрессия (С. Сененко, 2002).

Установлено, что каждый из родителей в своих отношениях с детьми больше склонен считаться с личностью ребенка своего пола и позицией ребенка другого пола. Следовательно, развитие у ребенка полоролевых стереотипов больше связано с социализирующим влиянием родителя противоположного пола... (*Bearison*, 1979). В семьях, где отсутствует отец, черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее (Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас, 1985).

...Отсутствие отца вследствие расторжения брака больше стимулирует у мальчика типичное для пола поведение, чем смерть отца (Сэнтрок, 1977). Отдаление отцов от детей часто происходит в результате повторного брака кого-либо из родителей, причем в большей степени, когда в брак вступает только мать. В случае женитьбы только отца разрыв контактов происходит значительно реже (Л. М. Прокофьева, М. Ф. Валетас, 2002).

...Отсутствие отца влияет на полоролевую ориентацию в возрасте до 4 лет сильнее, чем отсутствие отца в более старшем возрасте. Чем позже отец покинул семью, тем больше выражено типичное для пола поведение мальчика (Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас, 1985). Однако по данным других авторов, в качестве сенситивного периода, когда отсутствие отца переживается наиболее болезненно, можно отметить подростковый возраст. Именно подростки чаще просят совета у отцов при выборе учебного заведения, спрашивают их мнение при выборе занятия спортом или когда не складываются отношения со сверстниками (Л. М. Прокофьева, М. Ф. Валетас, 2002).

...Девочки в большей степени, чем мальчики, склонны к различным формам делинквентного поведения при нарушении взаимоотношений с отцом (*Gabhainn*, 2000).

Цикунова Н. С., 2004, с. 364–366.

Мысли мальчиков часто блуждают далеко от того, чем они должны заниматься. Отсюда если от девочек с их прилежанием, аккуратностью, добросовестностью, исполнительностью достаточно *потребовать*, чтобы они сделали уроки или что-то по дому, то мальчиков приходится *заставлять* это делать. Высокий уровень теплоты и близости родителей и детей приводит к высокому уровню виктимизации только у мальчиков (*R. D. Parke*, *R. O'Neil*, 2000).

Меньшее внимание мальчиков к себе и повседневным занятиям приводит к тому, что их труднее приучить держать в порядке свое рабочее место, а приходя с улицы, не разбрасывать свою одежду. В отличие от девочек мальчиков трудно уговорить что-то надеть, если это что-то не соответствует их представлениям, как должен одеваться мальчик. Грязная и порванная одежда их трогает гораздо меньше, чем девочек.

Высокий уровень доброжелательности родителей к своим детям приводит к лучшим успехам в школе девочек по сравнению с мальчиками (*Pettit et al.*, 2000). Родителям значительно труднее заставить как следует учиться сыновей, чем дочерей. Связано это с меньшей организованностью и ответственностью первых (особенно в младших классах), с их малой мотивированностью на учебу и на отметки, с большей их недисциплинированностью.

По данным А. В. Филь (2001), родители строже относятся к сыну, чем к дочери. Последних они ограждают от возможных трудностей, больше утешают, когда девочки огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков. Так, несмотря на то что двухгодовалые девочки в три раза чаще просят помощи родителей, чем мальчики, родители более положительно относятся к их просьбам, чем к просьбам мальчиков (*B. Fagot*, 1978).

Отмечается, что девочки более отзывчивы и чувствительны к воздействию, с ними разговаривают намного чаще, чем с мальчиками (*S. Hammer*, 1976).

Отцы предпочитают физические наказания, а матери — непрямые или психологические воздействия как на сыновей, так и на дочерей (Г. Марголин, Г. Паттер-

сон [*G. Margolin*, *G. Patterson*, 1975]). Мальчиков чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек. На авторитарный стиль воспитания мальчики-подростки реагируют агрессивностью и непослушанием, а девочки чаще остаются пассивными и зависимыми (Дж. Каган, Х. Мосс [*J. Kagan*, *H. Moss*, 1962]). Бо́льшую требовательность родителей к сыновьям и вследствие этого бо́льшую дистанцированность сыновей от родителей выявили Ю. Е. Алешина и А. С. Волович (1991).

Правда, по данным западных авторов, матери более снисходительны и терпимы к сыновьям и разрешают им больше проявлять агрессию, чем девочкам (М. Льюис, Л. Розенблюм [*M. Lewis*, *L. Rosenblum*, 1975]). Возможно, это связано с тем, что в русских семьях воспитание более авторитарно, чем в западных; в последних воспитание носит более либеральный характер. А возможно, что это относится только к проявлению мальчиками агрессивности как «мужского» качества.

Как показала О. С. Баранник (1999), больше контролируют дочерей матери, а сыновей — отцы. Отцы проявляют вдвое большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. И не случайно Ф. Парсонс (*F. Parsons*, 1955) видит роль отца в том, что он помогает сыну преодолеть зависимость от матери, возникшую в раннем детстве.

В семьях, где нет отца, мужские черты возникали у мальчиков медленнее, они были менее агрессивными и более зависимыми; особенно сильно это сказывается на детях до 4 лет (Х. Биллер [*H. Biller*, 1971]).

Выявлено (О. Б. Чиркова, 2000), что отец играет более важную роль в формировании ответственности у ребенка, чем мать. Происходит это, очевидно, потому, что отцы, придающие большое значение самостоятельности, предоставляют подросткам возможность отвечать за свои действия, с большим уважением, чем матери, относятся к стремлению подростков к независимости. Вследствие этого у подростков меньше конфликтов с отцами (*H. Grotevant*, *C. Cooper*, 1985). Интересен, однако, тот факт, что для подростков с высоким уровнем ответственности более значимы их отношения с матерью, а для подростков с низким уровнем ответственности — отношения с отцом.

В то же время матери оказывают существенное влияние на формирование у дочерей мотива достижения: дочерей работающих женщин отличает, как правило, более высокий мотив достижения и большее стремление сделать карьеру, чем дочерей, чьи матери не работают вне дома (*L. Hofmann*, 1989). Кроме того, при определении своего профессионального пути (выборе вуза) дети чаще советуются с матерью, чем с отцом (соответственно в 40% и 23,7%) (В. П. Светлакова, М. А. Токмакова, 2001).

Разнонаправленное воспитание детей отцом и матерью проявляется в том, что отец учит ребенка тому «*что*», а мать — тому «*как*», отец учит ребенка «*быть кем-то*», а мать — «*кем-то для кого-то*» (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, 1979).

К. Кларк-Стюарт (*K. Clarke-Stewart*, 1978) обнаружила, что влияние матери на ребенка носит обычно непосредственный характер, тогда как отец влияет на малыша часто опосредованно через мать.

На выбор сыновьями и дочерями творческих и технических профессий чаще оказывает влияние отец, а на выбор гуманитарных профессий — мать.

Стили родительского воспитания. Диана Бомринд (*D. Baumrind*, 1971, 1991) выделила три стиля родительского воспитания, представляющих собой комбина-

цию из таких элементов, как требование зрелости, контроль, коммуникативность (общение) и эмоциональная близость (табл. 19.3).

Таблица 19.3. Параметры стилей родительского воспитания

Стили	Контроль	Требование зрелости	Коммуника-тивность	Эмоциональная близость
Снисходительный	–	–	–	+
Авторитарный	+	+	–	–
Авторитетный	+	+	+	+

Э. Маккоби и Д. Мартин (*E. Maccoby*, *D. Martin*, 1983) видоизменили классификацию Д. Бомринд. Они выделили два основных измерения внутрисемейного взаимодействия: уровень контроля, или требований, и параметр принятия — отвержения.

Родительский контроль связан со степенью выраженности у родителей тенденции к запретам. Те, у кого она совершенно очевидна, ограничивают право ребенка следовать его собственным побуждениям, активно добиваются от детей подчинения правилам и следят, чтобы они полностью выполняли свои обязанности. Напротив, родители, для которых запретительные тенденции не характерны, не так строго контролируют детей, предъявляют к ним меньше требований и налагают меньше ограничений на их поведение и выражение ими эмоций.

Родительская теплота указывает, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение. Она выражается в том, что они часто улыбаются своим детям, хвалят и поддерживают их, стараются как можно меньше критиковать их неудачные действия и наказывать за проступки. Жестокие родители, напротив, критикуют, наказывают, часто отклоняют жалобы и просьбы детей, редко выражают свою любовь или одобрение.

Пересечение этих двух измерений создает 4 типа родительского воспитания (к трем, указанным Д. Бомринд, прибавлен еще один — пренебрегающий (индифферентный) стиль) (рис. 19.3).

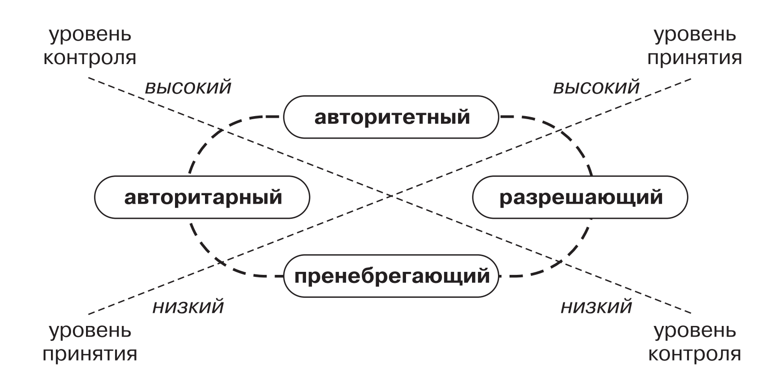


Рис. 19.3. Типология стилей родительского воспитания по Э. Маккоби и Д. Мартину

Авторитетный стиль, характеризующийся, по данным Г. Петти с соавторами (*G. Pettit et al.*, 2000), высоким уровнем контроля и принятия (проявлением родительской теплоты, внимания, использованием убеждения, обучения социальным навыкам, проявлением интереса к общению ребенка со сверстниками), наиболее эффективен для воспитания детей. Родители могут хорошо контролировать своих детей, в случае необходимости заставляют их делать то, что нужно, и ожидают от них разумного и зрелого поведения. Придерживающиеся этого стиля взрослые хотя и налагают определенные ограничения на поведение детей, объясняют им смысл таковых и причины. Соответственно и решения не кажутся несправедливыми, потому дети легко соглашаются с ними.

Авторитетные родители выслушивают возражения своих детей и готовы уступить, когда это целесообразно. Дети, воспитывающиеся в подобных семьях, имеют более положительный Я-образ, увереннее в себе, социально компетентнее, полностью себя контролируют, лучше учатся в школе, более любознательные, дружелюбные, успешно общаются со сверстниками (Д. Бари и др. [*J. Buri et al.*, 1988]; С. Дорнбуш и др. [*S. Dornbush et al.*, 1987]).

Авторитарные родители жестко контролируют поведение своих детей и заставляют их придерживаться установленных правил. Они отдают команды и ожидают, что те будут выполнены без всяких споров. Родители с этим стилем воспитания требуют от детей самых высоких достижений и хорошей успеваемости (высокие требования зрелости). Они обычно сдержанны в отношениях с детьми (редко проявляют нежность, понимание и сочувствие к детям), свои запреты и требования не объясняют и мнение детей не спрашивают. Если дети не выполняют указаний — их наказывают. Ребенок, выросший в семьях с авторитарным стилем воспитания, имеет более низкую самооценку, испытывает трудности в общении со сверстниками и хуже успевает в школе. В авторитарных семьях чаще всего встречаются дети, «не поддающиеся контролю» (Л. Штейнберг и др. [*L. Steinberg et al.*, 1995]). Дети, воспитывающиеся в большой строгости, сильнее скованы в движениях по сравнению с ровесниками, имеющими бо́льшую свободу самовыражения. Как отмечают Д. Уайт и А. Уоллетт (*D. White*, *A. Woollett*, 1992), эти особенности сохраняются вплоть до подросткового возраста. В подростковом возрасте эти дети, особенно мальчики, часто бурно реагируют на запрещающие и карающие воздействия, становятся агрессивными и непослушными. Девочки же остаются пассивными и зависимыми (Д. Каган и Г. Мосс [*J. Kagan*, *H. Moss*, 1962]).

При *снисходительном (либеральном) стиле воспитания* родители воспринимают ребенка таким, каков он есть, и никак не ограничивают его поведение. Даже если поступки ребенка их сердят, они стараются подавить свои эмоции. Их не сильно заботят хорошие манеры ребенка или его успехи в учебе. Степень эмоциональной близости может разниться — родители могут быть как любящими и нежными, так и холодными и отстраненными. Разные аспекты жизни если и обсуждаются с детьми, то только потому, что родители считают это нормальным типом поведения. Это приводит к некоторой социальной незрелости детей, а также к высокому уровню их агрессивности. Они склонны потакать своим слабостям и часто не умеют вести себя на людях (Д. Бомринд [*D. Baumrind*, 1975]).

Наиболее деструктивное влияние на поведение ребенка оказывает *пренебрегающий* (*индифферентный*) *стиль*, когда родители настолько озабочены собой и своими проблемами, что их дети чувствуют себя брошенными, поскольку родители не удовлетворяют их потребности и интересы. Это ощущение может остаться у них на всю жизнь. Подростки в таких семьях становятся более импульсивными и антисоциальными, менее ориентированы на достижения, плохо учатся в школе (А. Бандура и Р. Уолтерс [*A. Bandura*, *R. Walters*, 1959]).

Д. Бомринд отмечает, что при воспитании авторитарным и либеральным стилем результат один и тот же — ребенок менее компетентен в социальном и когнитивном плане, так как и в том и в другом случае родители стремятся оградить ребенка от сложностей жизни. Только достигается этот негативный результат разными путями: авторитарные родители строго регламентируют поведение ребенка, из-за чего у того появляется мало шансов столкнуться с жизненными трудностями и он не учится их преодолевать. Либеральные родители, наоборот, поощряют детей к новой деятельности, но не реагируют негативно на их отклоняющееся поведение и, следовательно, тоже не учат их иметь дело с негативными ситуациями.

Обобщенная характеристика стилей взаимодействия родителей с детьми представлена в табл. 19.4.

Таблица 19.4. Стили родительского поведения (по Г. Крейгу, 2000, с. 439)

Авторитетный	Высокий уровень контроля; теплые отношения	Признают и поощряют растущую автономию своих детей; открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменения своих требований в разумных пределах; дети превосходно адаптированы; уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой
Авторитарный	Высокий уровень контроля; холодные отношения	Отдают приказания и ждут, что они будут в точности выполнены; закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них; их дети, как правило, замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны; девочки обычно остаются пассивными и зависимыми на протяжении подросткового и юношеского возраста; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными
Либеральный	Низкий уровень контроля; теплые отношения	Слабо или совсем не регламентируют поведение ребенка; безусловная родительская любовь; открыты для общения с детьми, однако доминирующее направление коммуникации — от ребенка к родителям; детям предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей; взрослые не устанавливают каких-либо ограничений; дети склонны к непослушанию и агрессивности, на людях ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе; в некоторых случаях становятся активными, решительными и творческими
Индифферентный	Низкий уровень контроля; холодные отношения	Не устанавливают для детей никаких ограничений; безразличны к своим детям; закрыты для общения; из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание ребенка; если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению

Авторитетное воспитание ведет к тому, что дети перенимают ценности своих родителей, в то время как при авторитарном и снисходительном стилях воспитания формируются ценности, отличные от родительских (Кларк с соавторами [*Clark et al.*, 1989]).

19.9. Отношение детей к матери и отцу

Отец в глазах детей — это сильный, смелый, уверенный, решительный, выносливый, активный и ответственный человек. Мать же в их представлении — это заботливая, ласковая, нежная, ответственная, мягкая, активная женщина (Т. А. Арканцева и Е. М. Дубовская, 1999). У отца выше оцениваются воля, доминирование, деловая активность. Общительность у матери и отца оценивается одинаково (В. Е. Каган, 1987).

К матери большинство дошкольников привязаны и зачастую хотят «владеть» ею единолично, чтобы она всегда была рядом. Дети воспринимают ее как внешне мягкую и добрую, а внутренне напряженную и готовую «выпустить коготки» в любой момент. Цветовое исполнение образа матери указывает на наличие у детей чувства страха и недоверия по отношению к ней, несмотря на достаточно сильную к ней привязанность (О. С. Баранник, 1999).

К отцу, по данным этого автора, у дошкольников отношение довольно противоречивое и колеблется от глубокой привязанности до отвержения. Дети испытывают страх по отношению к его вербальной и физической агрессии.

Такое же различие в отношении детей к отцу и матери сохраняется и в последующем. В. Е. Каган (1987) выявил, что эмоциональное отношение к матери в изученных им возрастных группах (13–14 лет и 16–17 лет) независимо от пола детей выше, чем к отцу. Сходные данные приводят А. А. Реан и Я. Л. Коломинский (1999): общением с матерью удовлетворены 31,1% подростков, а общением с отцом — только 9,1%.

Опрос 6000 подростков из 10 разных стран выявил, что рассматривают свою мать как плохую 9% подростков, а своего отца как плохого — 13% подростков (Д. Оффер с соавторами [*D. Offer et al.*, 1988]).

Та же тенденция отмечена и в нашей стране. Так, отношение трудных детей к отцу хуже, чем к матери (С. Ф. Устименко, 1984).

Влияние пола детей на восприятие родителей. Данные, имеющиеся в литературе по этому вопросу, противоречивы. Одни авторы отмечают, что девочки, по сравнению с мальчиками, воспринимают отцов более заботливыми и ласковыми, а мальчики воспринимают матерей, по сравнению с девочками, менее ласковыми.

Другие данные получили психологи Вроцлавского университета, которые изучали, как подростки (учащиеся 8-го класса) воспринимают родительские позиции в семье, воспитательное воздействие матери и отца. Мальчики считают, что матери к ним более требовательны, чем к девочкам, но в то же время и больше их защищают. Девочки чаще испытывают чувство отчужденности со стороны отцов, мальчики — со стороны матерей. В проявлении положительных родительских чувств (любви, защиты, требовательности) высшую оценку получили матери. Это говорит

о том, что в представлении 14–15-летних подростков ведущей фигурой в семье является мать.

Возможно, эти расхождения связаны с разным возрастом опрошенных детей.

У мальчиков образы матери и отца отличны по степени выраженности маскулинных качеств (у отца они выражены больше), у девочек отличия наблюдаются в оценке фемининных качеств (у матери они выражены сильнее).

Л. И. Вассерман с соавторами (2004) приводят данные о восприятии детьми разного пола стилей воспитания, которые используются их родителями (табл. 19.5).

Таблица 19.5. Восприятие детьми стилей воспитания, применяемых родителями

Стили воспитания	Мать глазами детей		Отец глазами детей	
	сыновья	дочери	сыновья	дочери
Позитивный интерес	2,92	2,87	2,88	2,60
Директивность	3,00	2,77	3,03	3,44
Враждебность	3,13	3,03	3,24	3,30
Автономность	2,44	2,72	2,70	2,51
Непоследовательность	3,18	3,50	3,49	3,60

Авторы отмечают, что сыновья по сравнению с дочерьми отмечают большую «враждебность» и «директивность» матери и меньшую ее «непоследовательность» и «автономность». Отец в глазах дочерей выглядит более директивным и непоследовательным, чем в глазах сыновей. Сыновья же по сравнению с дочерьми отмечают большее наличие у отца «позитивного интереса» и «автономности».

По мнению сыновей и дочерей, мать проявляет к ним более позитивный интерес, чем отец. Отец, по мнению дочерей, более директивен и враждебен, чем мать, а мать в большей степени, чем отец, проявляет автономный стиль воспитания.

У девочек-подростков в качестве эталонов для подражания выступает только мать, у мальчиков несколько чаще эталоном является отец (по данным И. Дементьевой, 1995) либо в одинаковой степени оба родителя (по данным Г. В. Лозовой и Н. А. Рыбаковой, 1998). По данным И. Дементьевой, более негативно относятся к обоим родителям мальчики, а по данным Г. В. Лозовой и Н. А. Рыбаковой — девочки.

На вопрос: «Хотели бы вы перенять опыт в семейных отношениях у своих родителей?» только 17% юношей и 4% девушек ответили утвердительно. Не захотели перенимать этот опыт 35% юношей и 54% девушек. Согласились перенять частично 48% юношей и 42% девушек (Н. В. Ляхович).

Дочери более привязаны к семье и к дому, чем сыновья. Может быть, поэтому дочери значительно чаще, чем сыновья, ухаживают за своими старыми родителями (*E. Brody et al.*, 1987; *M. Gatz et al.*, 1990; *G. Spitz, J. Logan*, 1990).

19.10. Удовлетворенность супругов браком

По данным Т. В. Андреевой и Ю. А. Бакулиной (1996), удовлетворенность мужчин и женщин браком в среднем одинаковая, причем у мужчин она не связана со степенью традиционности их представлений о распределении ролей в семье; у жен-

щин же между удовлетворенностью браком и традиционными представлениями связь обнаружена, хотя и слабая.

О. В. Шишкина (1998) в соответствии с полученными ею на супругах, проживших в браке 16–17 лет, данными утверждает, что у мужей удовлетворенность браком выше, чем у жен. Возможно, это расхождение в получаемых результатах связано с различным стажем супружеской жизни в обследованных разными авторами выборках, а может быть, дело в том, что, как показала О. А. Добрынина (1993), женщины более критичны в оценке социально-психологического климата в семье, чем мужчины. По оценкам женщин, главными для стабильного брака факторами являются: справедливое распределение бытовой нагрузки между супругами, полноценный отдых в семье, сексуальная гармония, взаимопонимание с детьми, удовлетворенность психологической атмосферой, общением, дружеская расположенность и забота. У мужчин имеется другой идеал: общность интересов, в том числе — сексуальных.

Женщины, по данным О. В. Шишкиной, более ориентированы на семью, но менее удовлетворены ею, мужчины же, наоборот, менее ориентированы на семью, но более ею удовлетворены. У высокоудовлетворенных браком женщин реальный партнер в целом соответствует идеалу, а у низкоудовлетворенных — существенно отличается от идеала. У мужчин разрыв между реальным и идеальным представлением о супруге выражен в меньшей степени как среди удовлетворенных, так и среди неудовлетворенных браком. Таким образом, с точки зрения мужей их жены более соответствуют идеалу семейной женщины, чем с точки зрения жен их мужья — идеалу семейного мужчины.

По данным Т. В. Андреевой и А. В. Толстовой (2001), наибольшая удовлетворенность браком, бесконфликтное распределение ролей складываются в тех семьях, в которых супруг является сангвиником, а супруга — меланхоликом. Их рисунки «идеальной семьи» ничем не отличаются от той семьи, в которой они живут сейчас. В парах холерик—сангвиник часто возникает борьба за власть друг над другом, супруги часто спорят, не могут прийти к единому мнению. В парах меланхолик—флегматик также наблюдается более низкая удовлетворенность браком, чем в парах с другим темпераментом. Очень сложные отношения возникают в парах холерик—меланхолик. Оба супруга несдержанны в своем поведении и высказываниях, но в то же время оба легко ранимы и тяжело переживают любые ситуации, в которых оказывается задето их самолюбие.

Т. В. Андреева и А. В. Толстова полагают, однако, что речь не должна идти о совместимости или несовместимости супругов по темпераменту. По их мнению, супруги при любом сочетании темпераментов улаживают конфликты и, следовательно, можно говорить только о разной степени удовлетворенности браком и о разных проблемах, присущих тому или иному сочетанию типов темперамента.

Роберт Шафер и Патриция Кейт опросили несколько сот супружеских пар разного возраста, обратив особое внимание на тех, кто считал свой брак в известной мере несправедливым, поскольку один из супругов либо слишком мало занимался домом и детьми, либо недостаточно зарабатывал (*Schafer*, *Keith*, 1980). Воспринимаемое неравенство не проходит бесследно:

супруги, считающие себя его жертвами, пребывают в более подавленном и угнетенном состоянии. Когда в семье маленькие дети, жены нередко чувствуют себя «ущемленными в правах» по сравнению с мужьями, отчего удовлетворенность браком идет на спад. Во время медового месяца и потом, когда повзрослевшие дети покидают родительский дом, супруги более склонны воспринимать свои отношения как равноправные и их удовлетворенность браком возрастает (*Feeney et al.*, 1994). Если партнеры не занимаются подсчетом «взаимных благодеяний» и сообща принимают решения, шансы на продолжительные отношения, которые будут удовлетворять обоих, велики.

Майерс Д., 2004, с. 543.

По данным А. Иглхарт (*A. Iglehart*, 1979), женщины отмечают у себя следующие причины возникновения ощущения дискомфорта в выполнении роли жены и матери: 1) объективные трудности в успешной реализации внутрисемейных и профессиональных ролей (например, неумение вести хозяйство, небольшой заработок); 2) недостатки характера, личностные особенности; 3) плохое здоровье; 4) плохие отношения с мужем и детьми; 5) дефицит времени.

Полагают, что решающим фактором, определяющим удовлетворенность или неудовлетворенность женщин браком, является все же взаимная поддержка или ее отсутствие (*Acitelly*, *Antonucci*, 1994).

Доктор психологических наук В. В. Бойко заметил, что на протяжении нескольких столетий в системе европейской культуры морально-этической нормой поведения женщины считалось пассивное, с оттенком негативизма отношение к индивидууму другого пола. Всякое открытое проявление интереса, активное поведение женщины по отношению к мужчине считалось признаком распущенности. Моральные нормы предписывали женщине «ускользающее поведение».

Замкнутость, необщительность, стеснительность – черты, положительно характеризовавшие девушку предыдущих столетий, – на наших глазах превращаются в элементы отрицательной характеристики. Поколения, вошедшие в жизнь в последние десятилетия, демонстрируют несколько измененные морально-этические эталоны объяснения в любви, ухаживания и общения. Касается это прежде всего женского поведения. Все более распространяется инициативный тип поведения. Юношам такая девушка кажется проще, естественнее, умнее.

Однако парадокс состоит в том, что перенесение этих черт в семейную жизнь вызывает недовольство у многих мужчин, которые хотят видеть жену скромной, спокойной, уравновешенной. Ибо она – жена, а не «партнерша». Ибо любовь и семейная жизнь включают в себя сопереживание, доброту, бескорыстие, умение жалеть. Психологами, психиатрами и социологами открыт недавно парадокс, суть которого заключается в том, что наиболее удовлетворенными своей брачной жизнью, счастливыми и удачливыми в семейной жизни считают себя и на деле оказываются не те женщины, которые достигли успеха в карьере, обладают «разносторонними способностями и интересами», «независимы», «самостоятельны», «писаные красавицы», а женщины совсем иного склада – мягкие, простосердечные, заботливые, доброжелательные, отходчивые.

Лисовский В. Т. Любовь и нравственность. Л., 1986, с. 158–159.

Т. А. Гурко (1983), изучавшая факторы стабильности молодой семьи в крупном городе, пришла к выводу, что важным фактором является согласованность мнений супругов о том, в какой степени жена должна посвятить себя профессиональной деятельности, а в какой — семейным обязанностям. От его решения зависит стиль отношений в семье — традиционный или современный, и устойчивость семьи. Совпадение мнений в удачных браках было выявлено Т. А. Гурко в 74%, а в неудачных — лишь в 19%. Мужчины чаще, чем женщины, отстаивают традиционные взгляды, особенно в неуспешных браках. Среди опрошенных в 1991 г. вступающих в первый брак молодоженов 53% невест и 61% женихов считали, что «главное место женщины — дома» (Т. А. Гурко, 1996).

По данным С. В. Артамонова и Л. А. Коростылевой (2002), ожидания женщин, их установки на брак в большей степени оказываются не реализованными в браке, чем те же установки у мужчин. Нереализованными у женщин оказываются следующие ценности: духовная любовь, личная аккуратность партнера, нежность, внимательность, тактичность, умение прощать, принимать позицию партнера, ответственность, общность взглядов на воспитание детей, материальная обеспеченность, развитие, самосовершенствование, терпимость к взглядам других. У мужчин нереализованными ценностями были: духовная и физическая любовь, нежность, внимательность, чувство безопасности, тактичность, ответственность, здравомыслие, умение прощать и принимать позицию партнера, материальная обеспеченность. Как видно из этого перечня, причины неудовлетворенности браком у мужчин и женщин бывают сходными. Различна, однако, степень неудовлетворенности по одинаковым ценностям и количество нереализованных ценностей — у женщин их больше.

Ю. Е. Алешина (1985) отмечает, что как отечественные, так и зарубежные исследования показывают, что после рождения ребенка удовлетворенность браком супругов начинает уменьшаться. Пока ребенок маленький, распределение ролей устраивает обоих супругов: жена выполняет сугубо женские дела и обязанности, связанные семьей и домом, а муж — мужские, связанные прежде всего с работой. Однако когда ребенку исполняется 3–4 года и уход за ним уже не требует особых женских качеств, удовлетворенность браком снижается. Женщина после окончания отпуска по уходу за ребенком возвращается на работу и на нее ложится двойная нагрузка. Передача части забот по уходу за ребенком и домашних дел ограничивает свободу мужа, в том числе и в являющейся для него главной профессиональной деятельности, и вступает в противоречие со сложившимися в обществе стереотипами по распределению ролей в семье. Стремясь освободиться от давления жены, муж все больше погружается в состояние пассивности, жена же становится все более требовательной и директивной. Таким образом, позиции и того и другого члена семьи вступают в противоречие с гендерными установками, они как бы меняются ролями: жена становится активной, а муж — пассивным.

В. Е. Семенов (1988), исследовавший, как складывалась личная жизнь представителей творческих профессий (писателей, поэтов, художников) XIX в. и более раннего времени, выявил, что браки двух представителей разных видов искусства, которые увлечены своим творчеством, не очень удачны. Более удачно складывалась семейная жизнь, в которой муж выполнял роль лидера, а жена — его

преданного помощника, т. е. когда женщина жертвовала, как теперь принято говорить, своей самореализацией (хотя, может быть, помогать мужу творить и есть для таких женщин самореализация, как у других — воспитывать детей, образцово вести хозяйство? Ведь не может быть самореализации «вообще», она связана с конкретной направленностью человека, конкретными целями, которые он ставит перед собой).

Неудачи мужчин и женщин в строительстве семьи обусловлены, считает У. Харли (1992), незнанием потребностей друг друга, а постоянная неудовлетворенность хотя бы одной из потребностей приводит к внебрачным связям.

Обнаружено, что неудовлетворенность браком и супружеские разногласия связаны с личностными особенностями мужа и жены, в частности — с высоким уровнем психотизма у обоих супругов (*H. Eysenck*, *J. Wakefield*, 1981), с различиями в уровнях экстраверсии, нейротизма и лжи по опроснику Айзенка (*R. Russell*, *P. Wells*, 1991), с высоким нейротизмом у обоих супругов и с низким уровнем контроля над импульсами у мужей (*E. Kelly*, *J. Conley*, 1987; *R. Russell*, *P. Wells*, 1994). В то же время Г. Айзенк и Г. Вильсон (*H. Eysenck*, *G. Wilson*, 1979) показали, что удовлетворенность браком бывает и тогда, когда различия между женой и мужем по нейротизму соответствуют средней разнице между женщинами и мужчинами для широкого круга населения.

> Любить — это не значит смотреть друг на друга, любить — значит вместе смотреть в одном направлении.
>
> *А. де Сент-Экзюпери*

Недовольство друг другом выливается у обоих супругов во взаимные и стандартные упреки, имеющие, однако, разное содержание в зависимости от пола: «Ты не умеешь вести хозяйство». — «А ты не в состоянии вбить в стену гвоздь». — «Ты не думаешь о семье, а думаешь только о нарядах». — «А ты не в состоянии обеспечить семью». — «Ты слишком много болтаешь с подружками». — «А ты полжизни проводишь у телевизора на диване».

19.11. Кризисы в семейных отношениях

К. Разбалт с соавторами (*Rusbult et al.*, 1987) отмечают три типа поведения супругов при кризисах семейных отношений. В одном случае они демонстрируют *лояльность*: ждут, когда ситуация улучшится. Проблемы слишком болезненны, чтобы их можно было обсуждать, а риск развода слишком велик, поэтому лояльный партнер набирается терпения и надеется на улучшение отношений. В другом случае партнер или партнеры демонстрируют полное *равнодушие*; они игнорируют супруга, не разговаривают с ним и позволяют отношениям ухудшаться еще больше. Такой тип поведения больше характерен для мужчин. Наконец, третья категория супругов «*озвучивает*» свои тревоги и предпринимает активные и разнообразные действия для улучшения отношений: обсуждают проблемы, обращаются за советами и пытаются измениться.

Сроки кризисов семейных отношений приводит С. Кратохвилл (1991): первый кризис наступает на 3–7 году совместной жизни (для мужчин это возраст 27–33 года, а для женщин — 22–28 лет), второй — через 17–25 лет совместной жизни

(для мужчин — в возрасте 42–50 лет, для женщин — в 37–45 лет) — см. рис. 19.4. По С. Кратохвиллу, важен не возраст мужчины и женщины, а стаж их совместной жизни.

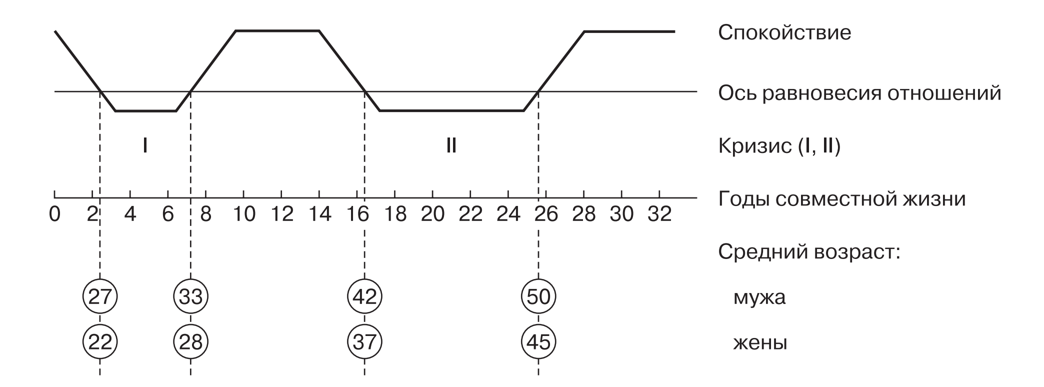


Рис. 19.4. Развитие кризисов в семейных отношениях

Разрыв связей — это не одномоментное событие, а процесс, который включает в себя ряд стадий: возбужденную сосредоточенность на потерянном партнере, депрессию и, наконец, эмоциональное разъединение, после чего человек возвращается к нормальной жизни (*Hazan*, *Shaver*, 1994). Даже если к моменту развода партнеры уже давно охладели друг к другу, нередко они испытывают желание быть рядом с бывшим партнером. По прошествии нескольких лет или месяцев люди с большим сожалением вспоминают о том, что отвергли чью-то любовь, чем то, что сами были отвергнуты. Они испытывают чувство вины за то, что заставили кого-то страдать. Рассмотрим данные, полученные Л. А. Коростылевой (2000) при исследовании причин разводов (табл. 19.6).

Таблица 19.6. Причины разводов у женщин и мужчин

Женщины	Мужчины
• Отсутствие взаимопонимания	• Отсутствие взаимопонимания
• Пьянство супруга	• Отсутствие общих интересов
• Вмешательство родственников	• Неверность супруги
• Разница в возрасте	• Интимная дисгармония
• Неверность супруга	• Вмешательство родственников
• Отсутствие общих интересов	• Разница в возрасте
• Нежелание иметь детей	
• Плохие жилищные условия	
• Болезнь супруга	

Другие авторы отмечают также, что у женщин часто причиной развода являются их конфликты со свекровью, у мужчин — неумение жены вести хозяйство.

Риск развода зависит от того, кто вступает в брак и с кем (*Fergusson et al.*, 1984; *Myers*, 2000; *Tzeng*, 1992). Как правило, люди не разводятся, если они:

- вступили в брак после 20 лет;
- оба выросли в стабильных и полных семьях;
- были долго знакомы до свадьбы;
- имеют хорошее образование и их уровни образования примерно одинаковы;
- имеют хорошо оплачиваемую, стабильную работу;
- живут в небольшом городе или на ферме;
- не вступали до брака в сексуальные отношения и им не пришлось вступать в брак, потому что должен был родиться ребенок;
- верующие;
- одного возраста, одной веры и имеют одинаковое образование.

Само по себе ни одно из этих условий не является жизненно важным для стабильного брака. Но если не соблюдено ни одно из них, развод практически неизбежен. Если же соблюдены все, *весьма* вероятно, что супруги доживут вместе до самой смерти.

Майерс Д., 2004, с. 551.

Женщины при разводе сильно переживают, что их больше не любят, что они плохие матери. Они воспринимают более эмоционально трудности развода, часто негодуют по поводу того, что их бывшие мужья освобождены от всякой ответственности за детей. Их возмущает, что они перегружены бытовыми проблемами и ответственностью за воспитание детей, в то время как их бывшие мужья вольны жить, как им хочется. Однако, несмотря на это, женщины скорее приходят к психологическому равновесию. Мужчины на некоторое время «забываются», «бегут от себя», погружаясь в свое хобби, но затем испытывают длительную неудовлетворенность. Многие мужчины завидуют своим бывшим женам и испытывают приступы враждебности к ним, так как им остались дом, квартира, дети (*E. Hetherington et al.*, 1977).

19.12. Общение и взаимоотношения пожилых родителей с родственниками

Сложение с себя родительских обязанностей в связи с повзрослением детей приводит пожилых родителей к большему удовлетворению своим браком, но, с другой стороны, в первый период после ухода детей из-под родительского крова могут возникать трудности в приспособлении пожилых супругов друг к другу в новых жизненных условиях. Однако большинство супружеских пар отмечают, что этот период их жизни приносит им большее удовлетворение и близость.

Пожилые родители довольно часто общаются со своими детьми и внуками, живущими от них отдельно. Они чувствуют свою обязанность помогать своим детям, присматривают за маленькими внуками, хотя и испытывают некоторые сомнения по поводу того, не слишком ли они часто вмешиваются в их жизнь (*Blieszner*, *Manchini*, 1987; *Greenberg*, *Becker*, 1988; *Hagestad*, 1987). У многих бабушек и дедушек формируются с внуками крепкие дружеские связи, переходящие в любовь и тесную привязанность. Многие бабушки и дедушки в случае развода родителей или наличия других проблем становятся для внуков «суррогатными родителями», возлагая на себя полную ответственность за их воспитание.

Высказывается предположение, что существуют четыре важные, однако зачастую по большей части символические роли, выполняемые родителями родителей (*Bengson*, 1985).

Присутствие. Иногда бабушки и дедушки говорят, что самое важное для внуков — это простое их присутствие. Оно действует успокоительно при угрозе распада семьи или внешней катастрофы. Бабушки и дедушки являются символом стабильности как для внуков, так и для их родителей. В некоторых случаях они могут даже служить сдерживающим фактором при распаде семьи.

Семейная «национальная гвардия». Некоторые бабушки и дедушки сообщают, что их главная функция — быть рядом с внуками в критических ситуациях. В такое время они часто выходят далеко за рамки простого присутствия и переходят к активному руководству внуками.

Арбитраж. Некоторые бабушки и дедушки видят свою роль в том, чтобы обсуждать и согласовывать семейные ценности, поддерживать целостность семьи и во время конфликтов помогать сохранить связь между поколениями. Хотя у разных поколений часто бывают различные ценности, некоторые бабушки и дедушки считают, что им проще уладить конфликты между их взрослыми детьми и внуками, поскольку у них больше опыта. Кроме того, они могут посмотреть на конфликт со стороны.

Сохранение семейной истории. Бабушки и дедушки способны создавать ощущение преемственности и единства семьи, передавая внукам семейное наследие и традиции.

Крайг Г., Бокум Д., 2004, с. 700.

Смерть одного из пожилых родителей на время усиливает контакты овдовевшего родителя с детьми. О нем больше заботятся (чаще это делает дочь), однако затем все возвращается в прежнее состояние. Отношения отца с детьми менее предсказуемы и даже могут измениться в худшую сторону. Поэтому вдовцы чаще оказываются в социальной изоляции, чем вдовы.

В пожилом возрасте многие люди чаще встречаются со своими братьями и сестрами, больше интересуются их делами. Отношения, бывшие прохладными в период зрелости, часто обновляются. Сестры, оставшись вдовами, нередко объединяются для совместного проживания, чтобы поддерживать друг друга в кризисные периоды жизни или во время болезни. Они совместно предаются воспоминаниям, помогающим сохранить целостность Эго и душевное равновесие после смерти супруга.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Методика «Потребность в общении»[1]

Инструкция

Сейчас вам прочтут ряд утверждений. Если вы с ними согласны, то рядом с номером положения напишите на своем листочке «да», если не согласны, напишите «нет».

Текст опросника (перечень утверждений)

1. Мне доставляет удовольствие участвовать в различного рода торжествах.
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей.
3. Мне нравится выказывать кому-либо свое расположение.
4. Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.
6. Когда я узнаю об успехе своего товарища, у меня почему-то ухудшается настроение.
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди товарищей по работе.
9. Мои друзья мне основательно надоели.
10. Когда я делаю плохую работу, присутствие людей меня раздражает.
11. Прижатый к стене, я говорю лишь ту долю правды, которая, по моему мнению, не повредит моим друзьям и знакомым.
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком человеке.
13. Неприятности у друзей вызывают у меня такое состояние, что я могу заболеть.

[1] Методика разработана Ю. М. Орловым (1978).

14. Мне приятно помогать другим, если даже это доставит мне значительные хлопоты.
15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
16. Мне больше нравятся приключенческие рассказы, чем рассказы о любви.
17. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение.
18. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда я нахожусь среди людей.
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
20. Мне жалко брошенных собак и кошек.
21. Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но более мне близких.
22. Я люблю бывать среди друзей.
23. Я долго переживаю ссоры с близкими.
24. У меня определенно больше близких людей, чем у многих других.
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.
26. Я больше доверяю собственным интуиции и воображению в мнении о людях, чем суждению о них других людей.
27. Я придаю больше значения материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными мне людьми.
28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.
30. Я люблю рассказы о бескорыстной дружбе и любви.
31. Ради друга я могу пожертвовать всем.
32. В детстве я входил в одну «тесную» компанию.
33. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о дружбе.

Обработка результатов

Ключ к опроснику. Ответ по каждому пункту оценивается в 1 балл. Баллы проставляются только при ответе «да» по следующим пунктам: 1, 2, 7, 8, 11–14, 17–24, 26, 28, 30–33; только при ответе «нет» по пунктам 3–6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Определяется сумма баллов, полученных при ответах «да» и «нет».

Выводы

Чем больше сумма, тем больше потребность в общении.

Методика «Мотивация аффилиации»

Методика (тест) А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова. Предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотиваторов, входящих в структуру мотивации аффилиации, — стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест состоит соответственно из двух шкал: СП и СО.

Инструкция

Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак «+» («да»), при несогласии — знак «–» («нет»). При прочтении (или прослушивании) утверждения не тратьте много времени на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первым пришел вам на ум.

В тексте нет «хороших» или «плохих» ответов, поэтому не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Выражайте свое мнение искренне.

Текст опросника для шкалы СП

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться в одиночестве.
3. Я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я меньше, чем большинство людей, нуждаюсь в близких друзьях.
5. О своих переживаниях я говорю людям скорее часто и охотно, чем редко и в особых случаях.
6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я не просто здороваюсь, проходя мимо, а стараюсь перекинуться с ним парой слов.
13. Независимость и свободу от других я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.
17. У меня очень много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные развлечения я предпочитаю групповым.

20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.
21. Я скорее прочту интересную книгу или посмотрю телевизор, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем одному наслаждаться видами и посещать достопримечательности.
23. Мне легче решить трудный вопрос, когда я обдумываю его один, чем когда обсуждаю с другими.
24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.
25. Даже в компании мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.
28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.
29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.
30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

Текст опросника для шкалы СО

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.
2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не ухожу первым.
3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.
4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.
5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.
6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.
7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них я не согласен.
8. Если я попрошу кого-то пойти со мной и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.
9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока хорошо не узнаю человека.
10. Если во время разговора я что-то не понял, то лучше я это пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.
11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.
12. Мне трудно отказывать людям.
13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не так, как надо.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.
15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.
16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.
17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.
18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.
19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.
20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
22. Временами я уверен, что никому не нужен.
23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выражается в мой адрес.
24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.
25. Меня очень легко задеть, даже если это незаметно со стороны.
26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.
27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.
28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.
29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.
30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

Обработка результатов

Шкала СП. Проставляется по одному баллу за ответы «нет» по позициям 3, 4, 6, 8–11, 13, 16–19, 21, 23–25, 27–29 и ответы «да» по позициям 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 20, 22, 26, 30. Подсчитывается общая сумма баллов за ответы «да» и «нет».

Шкала СО. Проставляется по одному баллу за ответы «да» по позициям 1–4, 8–10, 12, 14, 15, 17–19, 22, 23, 25, 27, 28, 30 и ответы «нет» по позициям 5–7, 11, 13, 16, 20, 21, 24, 26, 29. Подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Если сумма баллов по шкале СП больше таковой по шкале СО, то у испытуемого выражено стремление к аффилиации, если же сумма баллов меньше, то у испытуемого выражен мотив «страх отвержения». При равенстве суммарных баллов по обеим шкалам следует учитывать, на каком уровне (высоком или низком) оно проявляется. Если уровни стремления к принятию и страха отвержения высокие, это может свидетельствовать о наличии у данного испытуемого внутреннего дискомфорта, напряженности, так как страх отвержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей.

Диагностика состояний и намерений людей по позе и жестам в процессе общения

Рекомендации по чтению языка жестов

Интенсивность (резкость и амплитуда) проявлений обычно соответствует силе испытываемых эмоций и, возможно, отношения.

Сознательно управлять всей невербаликой (чтобы себя не выдать) трудно, обычно это удается несколько минут, а затем «бдительность» теряется.

Анализировать жесты удобнее от более крупных (поворот и наклон головы и корпуса, руки как барьеры; направление носков и скрещенность ног) к мелким (мимика, ладони, рука к голове, пальцы). Считают, что части тела, расположенные ближе к голове, скорее могут давать ложную информацию и выражать симулируемые эмоции из-за того, что их легче сознательно контролировать. Более удаленные от головы части тела скорее выражают действительные эмоции и отношения.

При анализе жестов рекомендуется следующее:

- учитывать сочетание жестов, так как значения одних жестов другими могут быть усилены, ослаблены, извращены (отсюда и их разное толкование). По последовательности жестов можно проследить, какая тенденция наблюдается у человека — открывается он или закрывается, противоречат ли жесты друг к другу;
- учитывать контекст ситуации, внешние условия — как они могут влиять на невербалику, на что она направлена;
- сравнивать жесты с тем, что человек говорит: есть ли противоречия;
- отмечая, в какой момент у человека появляются жесты (слушает, обдумывает, высказывается, а также после каких элементов сообщения — главных или второстепенных), можно приблизительно судить о важности для него аргументов и то, как происходит в нем процесс расчета;
- следует стремиться к тому, чтобы партнер по общению был хорошо виден и сидел на невертящемся стуле без подлокотников;
- техника жестов позволяет не только диагностировать, но и изменять состояние и отношение партнера, строить свое поведение в соответствии с поведением других.

Изменить состояние и отношение партнера можно, изменив его позу и жесты. Для этого можно посягнуть на его территорию, изменив дистанцию общения; подняться выше (встав) и опуститься ниже (сев), дать ему предмет, попросить наклониться, показать что-нибудь в стороне или подальше от него, зайти сбоку, сзади и т. д.

Другим способом является демонстрация своей открытости: легкий наклон головы в сторону, улыбка, контакт глаз на две трети времени общения, открытые ладони и т. п.

Дозированное использование доминирующих, агрессивных и сексуальных жестов способствует раскачке партнера и может оживить затухающий контакт и усилить влияние.

Зная смысл жестов и поз, можно частично управлять и своим состоянием, просто исполняя те из них, которые нужны. Например, изображая уверенность, ее можно внутренне приобрести.

Дистанция между общающимися может показать, насколько люди желают контактировать друг с другом. Приближение к вам свидетельствует, что этот человек хочет контактировать с вами. Однако при таком сближении следует учитывать наличие у людей «интимной зоны», вторжение в которую посторонних вызывает у них дискомфорт, выделение адреналина в кровь, увеличение частоты сердечных сокращений, прилив крови к голове и мышцам, т. е. сдвиги в организме, направленные на подготовку к бегству или отпору.

Полицейские, занимающиеся допросом преступников, преднамеренно нарушают границы личной зоны, чтобы сломать их сопротивление. Руководящие работники могут использовать этот прием, чтобы получить информацию от своих подчиненных. В то же время использование этого приема при контакте с клиентами является грубой ошибкой.

Чем более интимны отношения между людьми, тем ближе они могут подходить друг к другу, не боясь вторжения в личную зону другого. С другой стороны, нового работника коллеги держат на дистанции (в деловой зоне), пока не узнают его лучше. По мере того как сотрудники лучше узнают его, эта дистанция сокращается. Имеются национальные особенности выбора дистанции общения. У японцев эта дистанция небольшая — меньше 25 см, в то время как у американцев 50–120 см. На одной из научных конференций японский ученый, стараясь улучшить взаимопонимание, все время приближался к американцу, в то время как последний, стараясь сохранить свою личную зону, все время от него отодвигался. В результате они кружились по помещению, как будто танцевали вальс.

Неудивительно, что во время переговоров между представителями Запада и Востока часто возникает атмосфера недоверия. Европеец или американец говорит об азиатах, что те агрессивны и фамильярны, а азиаты утверждают, что европейцы и американцы холодны и официальны.

Позитивные жестовые выражения

Выражение симпатии

Среди многих средств выражения симпатии особое место занимает пожатие рук. Однако необходимо учитывать, что женщина, выражающая искренние чувства другой женщине, особенно во время тяжелого состояния, не пожимает рук. Она мягко берет ее руки в свои и таким образом выражает свою симпатию.

Симпатия может выражаться просто прикосновением к ее объекту.

Открытость, искренность, доверие

Человек, говорящий доверительно, скорее всего не сделает жестов рукой у лица типа прикрывания рта, почесывания носа или головы и т. п. То есть здесь в первую очередь нужно смотреть за отсутствием сомнения или других негативных жестов, противоречащих выражаемым чувствам.

Рукопожатие двумя руками имеет целью показать своему собеседнику искренность, отзывчивость или глубину своих чувств к нему. Левая рука применяется

при этом для передачи дополнительных чувств по отношению к собеседнику. При этом если инициатор рукопожатия держит своего собеседника за локоть, то это говорит о его более теплых чувствах по сравнению с тем, если бы он держал его за кисть. Держание собеседника за плечо говорит о еще более теплых чувствах (А. Пиз, 1992).

Жест доверия — «Купол» — пальцы соединяются наподобие купола храма.

Это означает доверительность, но часто вместе с тем некоторое самодовольство, уверенность в своей непогрешимости, эгоистичность или гордость. Этот жест немедленно сообщает, что человек очень уверен в том, что он говорит. Такую позу можно принять, чтобы вызвать абсолютное доверие к себе. Во время этого жеста руки могут находиться на разной высоте. Женщины обычно соединяют пальцы на коленях в положении сидя или чуть выше пояса в положении стоя. Исследования говорят, что чем выше ранг руководителя, тем выше он держит руки. Иногда они просто смотрят на подчиненных сквозь соединенные пальцы. Это очень распространенный жест в отношениях начальник—подчиненный.

Более мягкая форма этого жеста, часто также означающая проявление доверия, — руки соединены теснее.

Одним из многих жестов, выражающих открытость партнера по общению, являются открытые руки. Часто они сопровождаются поднятием плеч, ладони открыты вперед. Поднятая вверх и открытая ладонь демонстрируется в суде ряда стран как свидетельство того, что человек намерен говорить только правду.

Не случайно когда ребенок обманывает или что-то скрывает, то прячет ладони за спину. Взрослый человек в подобной ситуации обычно прячет свои ладони в карманах или под скрещенными руками. Бизнесменам следует поэтому обращать внимание на ладони клиента, когда он объясняет причину, по которой не может заключить сделку. Правдивая причина высказывается при открытых ладонях.

Открытая кверху ладонь используется как жест, выражающий покладистость и не несущий в себе ничего угрожающего. Человек, к которому обращаются с просьбой, в этом случае не чувствует никакого давления в этой просьбе и скорее всего ее выполнит.

Другой характерный жест — расстегнутая куртка (пиджак и т. д.). Человек, доверяющий другому, расстегнет, а то и снимет ее в его присутствии. Открытость, как и другие аттитюды, заразительна. Так, психологи установили, что между людьми с расстегнутыми куртками, пиджаками согласие возникает легче, чем между теми, у кого пиджаки и куртки застегнуты на все пуговицы.

Скрещивание среднего и указательного пальцев — у взрослых это обычно очень легкое, быстрое движение, свидетельствующее о собственной искренности.

Руки тесно соединены таким образом, что ладонь одной охватывает тыльную сторону кисти другой руки, полусжатой в кулак, как бы стыкуясь суставами.

Жест «руки, прикладываемые к груди», еще со времен Древнего Рима расценивается как открытость и честность. Римские легионеры приветствовали друг друга, прижав одну руку к сердцу, а другую подняв открытой ладонью к тому, к кому обращались. Женщины этот жест используют редко.

Партнер сидя, не собираясь вставать, распрямляет ноги — это знак открытости. Раскачивание на стуле отражает удовлетворение ситуацией.

Приближение к другому человеку означает желание вместе работать над общим вопросом.

Заинтересованность, желание взаимодействовать, кооперироваться

Посадка на краю стула. Это положение может означать интерес собеседника к тому, что вы говорите.

Поза «опершись щекой на руку» показывает, что человек внимательно вас слушает и склонен к взаимодействию, кооперированию.

Расстегнутый пиджак, вертикальные морщины лба, взгляд искоса с улыбкой, слегка поднятые брови, расширенные зрачки означают, что человек не только открыт вам, но и сконцентрирован на том, что вы говорите, проявляет интерес.

Наклоненная голова. Этот жест показывает, что человек заинтересован вами.

Задумчивость, размышление

Жест «рука у щеки», напоминающий роденовского «Мыслителя», означает, что человек находится в состоянии размышления о чем-то.

Наклон головы набок. Еще Ч. Дарвин писал о том, что это связано с заинтересованностью. Если на лекции головы большинства студентов не наклонены набок, преподаватель должен насторожиться: группе занятие неинтересно. Когда слушатели «теряют мысль», их головы поднимаются. Плечи сначала поднимаются, потом опускаются, взгляд начинает блуждать по потолку, стенам, другим людям. Наконец тело принимает позу, направленную на выход из помещения. Тем самым лектору как бы сигнализируют: «Достаточно».

Почесывание, поглаживание подбородка или подбородок, выдвинутый вперед, тоже означает размышление, процесс принятия решения. Часто это сопровождается взглядом вкось, как бы желанием увидеть ответ на проблему вдалеке.

Жесты с очками. Медленное снимание очков, тщательное протирание стекол свидетельствует о желании выиграть время на обдумывание.

Ходьба взад-вперед. Многие люди, решая какую-нибудь сложную проблему, встают и начинают прогуливаться. Не надо заговаривать с человеком в эти минуты, он может потерять мысль.

Захватывание носа в щепоть, пощипывание переносицы. Этот жест, в сочетании с закрыванием глаз, говорит о глубокой сосредоточенности над принимаемым решением.

Открывание и закрывание ящика стола при разговоре по телефону часто является жестом, свидетельствующим о размышлении над сложной проблемой.

Готовность к действию

Речь идет о состоянии, когда человек полон энтузиазма для достижения той цели, к которой стремится.

Руки на бедрах — это первый явный признак готовности. Его часто можно видеть на соревнованиях у спортсменов, ожидающих своей очереди. Вариации этой позы в положении сидя — если человек сидит на краю стула, он ориентирован на

действие. Так сидят непосредственно перед заключением контракта или, наоборот, перед тем, как встать и уйти.

Опора на стол широко расставленными руками — это сильный призыв: «Слушайте меня, у меня есть что сказать!» Если присутствующие этого не понимают, следует эмоциональный взрыв, часто весьма разрушительный. Человеку в такой позе не надо мешать высказаться.

Если готовность носит оттенок скрываемой агрессивности, то собеседник обычно приближается к вам, входя в личностное пространство, хотя и говорит доверительным тоном: «Только между нами».

Негативные жестовые выражения

Скука, надоедливость

Человек, который понимает, как важно сохранять интерес своей аудитории, большой или маленькой, никогда не забывает следить за жестами слушателей, означающими скуку, нетерпение, такими, например, как постукивание по столу рукой или по полу ногой, щелкание колпачком ручки и т. п. Если ладонь поддерживает голову, глаза полуприкрыты, то этот человек и не старается скрыть свою скуку.

Машинальное рисование на бумаге ручкой или пальцем по столу человеком с абстрактным мышлением означает, что его интерес к разговору снижается.

Пустой взгляд («Я смотрю на вас, но не слушаю») — явный признак того, что человек спит с открытыми глазами. Отсутствие какого-либо движения глаз вообще или прикрытые веки выражают крайнюю степень скуки или полное безразличие к происходящему.

Касание или потирание носа, век, уха свидетельствует о том, что человеку надоело, он не хочет видеть и слышать. Если у него корпус повернулся в другую сторону, значит его что-то интересует больше.

Если сигарета курящим недокурена и затушена — значит человек хочет прекратить разговор. О том же говорит и откладывание очков.

Если человек надоел собеседнику своими проблемами, последний начинает избегать контакта глаз; если это не понимается, то собеседник откидывается назад, сидя в кресле, или начинает посматривать на часы. Затем он может встать, взять какую-нибудь бумагу, книгу, журнал и т. п.

Отрицание, недовольство

Отворачивание лица в сторону («нос воротит») — универсальный жест, означающий недовольство и отрицание. Аналогичный жест — взгляд, направленный вниз («смотреть себе под нос»), взгляд исподлобья, взгляд сбоку.

Жестами, выражающими отрицание, несогласие, являются также скрещенные ноги, отклонение тела назад, сложенные руки, поворачивание тела в сторону, потирание носа, собирание пылинок с одежды.

Подергивание себя за ухо означает часто желание перебить собеседника при несогласии с ним. Это желание возрастает с эмоциональным накалом беседы. Поэтому говорящему нужно уметь вовремя замечать невербальные сигналы, сообщающие об этом желании. Все они происходят от школьного жеста поднимания руки.

Поскольку все осознают, что простое поднимание руки будет тут же понято, как прерывающий жест, человек маскируется. Если рука поднимается сантиметров на 15–20, то она уже не остановится, а пойдет дальше, дойдет до мочки уха, чуть потянет за него и лишь затем вернется вниз. Или же вместо этого человек прижмет указательный палец к сжатым губам, как бы не давая словам выйти. У тех же, кто сознательно подавляет у себя эти жесты, обычно рука поднимается на несколько сантиметров, а затем падает обратно. Другая крайность — говорящего прерывают, хватая его за руки.

Потирание затылка, взгляд исподлобья или поверх очков, подбородок опирается на ладонь или большой палец при поднятом вверх указательном пальце и нахождении остальных пальцев у рта или щеки, — все это означает, что у человека имеется критическая оценка, негативное отношение к происходящему.

Замкнутость, отгороженность, упрямство, защита

Пиджак застегнут, скрещенные ноги стоя: одна нога прямая, другая либо согнута и стоит на носке, либо тоже прямая и заступила за первую — это признак того, что человек замкнут, не хочет вступать в тесный контакт, совместную деятельность. Руки или одна рука в кармане могут означать нежелание участвовать в разговоре или общем деле.

Скрещенные на груди руки — негативное отношение, попытка отгородиться от ситуации. Этот жест используют и дети, отрицающие инструкции родителей, и старики, защищающие свое право быть услышанными. Это фиксированная позиция, с которой человек не хочет сдвинуться. Люди обычно не понимают этого простого жеста — он же сигнализирует, что данный человек выпал из разговора.

Однако эта поза может означать и то, что человек просто комфортно расположился. Поэтому надо обратить внимание на его кисти: расслаблены, они или сжаты в кулаки, или стиснули одна другую так, что пальцы побелели.

Руки, прикладываемые к груди, — у женщин этот жест может означать защитную реакцию на испуг или внезапное удивление.

Скрещенные ноги. Люди, скрестившие ноги, — это те, кто оказывает наибольшее соперничество, и поэтому они требуют усиленного внимания. Если же при этом скрещены и руки — это действительный противник, проявляющий упрямство.

Положение ног «четверкой» (сидя, щиколотка одной ноги лежит на колене или бедре другой) — тоже свидетельство соперничества.

Защитное поглаживание шеи ладонью. Во многих случаях, когда человек занимает защитную позицию, рука движется назад, как бы оттягиваясь для удара или отдергиваясь как от ожога, но это маскируется тем, что следом за этим человек кладет руку на шею. Женщины обычно при этом поправляют прическу.

Сжатые губы или когда человек говорит сквозь зубы, почти не двигая губами, свидетельствует тоже о защите.

Подозрение, недоверие, скрытность

Жесты, относящиеся к этому типу, часто связаны с левой рукой. Это соответствует отрицательному значению слова «левый» в обыденном языке, например «левые доходы». Поднятый большой палец правой руки означает «хорошо», а мизи-

нец левой — «плохо». Если человек придерживается позиции, резко отличной от позиции другого, он может прикрывать рот рукой, не желая начинать спора.

Если человек стремится не смотреть на собеседника, то, скорее всего, он что-то скрывает. Жестом, отражающим подозрение, часто является взгляд исподлобья.

Тесно сцепленные кисти рук — это тоже жест подозрения и недоверия. Те, кто пытаются, сцепив руки, уверить окружающих в своей искренности, обычно не имеют большого успеха.

Касание носа или легкое потирание его, обычно указательным пальцем, выражает сомнение, затруднительное положение, часто, конечно, обозначающее «нет». У оратора такой жест часто означает, что он сомневается в реакции аудитории. На переговорах касание носа обычно предшествует или непосредственно следует за предложением или контрпредложением.

Конечно, нос можно трогать просто потому, что он чешется. Но в таких случаях его обычно трут намного интенсивнее. Вариация жеста касания носа — касание мочки уха или потирание глаза.

Неуверенность, нервозность

Типичный жест в этом случае — переплетенные пальцы рук, при этом большие пальцы нервно потирают друг друга. Это означает потребность в усилении уверенности, тенденцию к перестраховке. Трогание или потирание спинки кресла перед тем как в него сесть, например, на совещании, тоже может свидетельствовать о неуверенности, нервозности человека.

Для женщины типичный жест неуверенности — медленное и изящное поднимание руки к шее; если надето ожерелье, то рука притрагивается к нему, как бы проверяя, на месте ли оно.

Медленное потирание ладоней друг о друга или вытирание влажных ладоней о платок, одежду тоже свидетельствует, что человек нервничает.

Чтобы избавиться от гнетущей его тревоги, человек может теребить себя за ухо.

Жестами, обнаруживающими неуверенность, тревожность, могут быть пощипывание руки, сжатие кончиков пальцев руки или притягивание их к себе, покашливание, грызение ногтей или карандаша, почесывание шеи пальцем, скрещенные ноги стоя.

Курение сигарет. Вопреки распространенному мнению, курильщики не закуривают в минуту наибольшего напряжения, а, наоборот, гасят сигарету или оставляют догорать, не куря. Лишь когда напряжение спадает, они закуривают вновь.

Фрустрация, психическая напряженность, агрессия

Прерывистое дыхание, часто соединенное с различными неясными звуками типа стона, мычания и т. п., — типичный признак фрустрации. Разозленные люди обычно начинают прерывисто дышать и пропускают воздух через раздувшиеся ноздри с такой силой, что раздается что-то типа храпа. Тот, кто не замечает момента, когда его оппонент начинает коротко дышать, и продолжает гнуть свое, может столкнуться с серьезными неприятностями, особенно если перед ним — его начальник.

О враждебности свидетельствует и взгляд искоса с опущенными бровями и уголками рта, нахмуренный лоб.

Руки сжимают одна другую. Это наблюдается, когда кто-либо попал в переделку, например должен отвечать на вопрос, содержащий серьезное обвинение против него.

Люди, сильно сцепившие руки, напряжены, и общаться с ними непросто. Их надо расслабить. Можно наклониться к ним во время разговора; например, если начальник выходит из-за своего стола, садится рядом с подчиненным и склоняется к нему — руки у того сразу расцепляются.

Обычное выражение гнева, фрустрации и общего возбуждения проявляется в том, что человек начинает пинать воображаемые или реальные объекты, например дверь, т. е. проявляет свое состояние в физической косвенной агрессии.

Курящий человек, выведенный из себя, жестко раздавит сигарету в пепельнице.

Движение кисти взад-вперед с поднятым указательным пальцем; руки, скрещенные на груди при сжатых в кулак пальцах; показывание пальцем на партнера; держание рук на поясе при сжатых кулаках и широко расставленных ногах или с большими пальцами рук за поясом — все это жесты агрессии по отношению к партнеру по общению.

Жесты самоконтроля

Один из самых обычных жестов этого типа — руки заведены за спину и одна сильно сжимает другую. Другая поза человека, справляющегося с сильными чувствами и эмоциями, — скрещенные лодыжки и руки, вцепившиеся в подлокотники кресла; например, у зубного врача. Человек, сидящий в такой позе, сдерживается от того, чтобы пойти на уступки.

Жесты, выражающие превосходство, доминирование

Руки соединены за спиной, подбородок поднят вверх — авторитарная поза. Так часто стоят полицейские, таможенники, высшие руководители, армейские старшины, сержанты перед новобранцами. О доминировании могут свидетельствовать и руки, соединенные за головой, а также прикрытые веки.

Руки в карманах, большие пальцы снаружи — свидетельство превосходства над партнером по общению, как и ноги на столе или подлокотнике кресла.

Возвышение себя. Если человек хочет дать понять собеседнику свое превосходство, то ему следует физически подняться над этим человеком: сесть выше, когда оба сидят, или встать. Психологи, ведущие семинары, обычно строго требуют от участников не подниматься и не создавать других искусственных барьеров между ними и их оппонентами. Скорее они должны приблизиться к тем, с кем не соглашаются.

Желание занимать главенствующее положение может выразиться уже в первом рукопожатии. Если кто-то твердо схватывает руку другого и поворачивает ее так, что его рука оказывается сверху, то он пытается добиться доминирования. Если же он поворачивает руку другого иначе, в том числе протягивает свою руку ладонью вверх, то он демонстрирует желание принять роль подчиненного. Психологи обратили внимание, что большинство менеджеров, добившихся успеха в работе, при пожатии руки использовали вариант доминирования.

Рукопожатие, при котором «косточки хрустят», является характерным для людей агрессивных.

Ложь

Ее характеризуют следующие жесты: отведение взгляда; контакт глаз менее одной трети времени общения; взгляд в сторону с почесыванием шеи, затылка; потирание глаза (века); касание рукой уха, носа, губ; прикрывание рта рукой; притворное покашливание; натянутая, формальная улыбка, при которой не видны зубы; улыбка без моргания; оттягивание воротничка; дым от сигареты из уголка рта; сокрытие ладоней; медленное потирание ладоней одна о другую.

Диагностируя ложь, следует учитывать, что если один партнер считает другого выше себя по статусу, то он может меньше смотреть в его глаза. Кроме того, перечисленные жесты могут означать важность обсуждаемых вопросов для этого партнера или неуверенность его в том, что он говорит, в реакции партнера на его слова.

Жесты и позы общения на вечеринках

Очень часто на вечерах приятнее и интереснее быть наблюдателем, чем участником. Большая доля этого удовольствия получается от «чтения» невербальной коммуникации.

Прихорашивание (сексуальные жесты)

Для женщины в этом случае характерно встряхнуть, пригладить или поправить волосы, одежду; посмотреть на себя в зеркало, повертеться перед ним, даже если она разговаривает по телефону; подвигать бедрами на глазах у мужчины; также женщинам свойственно поглаживание себя по икрам, коленям, бедрам. Медленное закидование ноги на ногу и медленное возвращение, поглаживание предмета цилиндрической формы тоже относятся к сексуальным жестам. Покачивание туфлей на кончиках пальцев как бы говорит мужчине: «В вашем присутствии я чувствую себя уютно».

Другие женщины выражают то же самое, когда сидят, подогнув одну ногу под себя.

Для мужчин также свойственны жесты «прихорашивания». Они поправляют галстук, пиджак, подтягивают носки и т. п.; распрямляют плечи, двигают подбородком вверх-вниз — все это для того, чтобы лучше «подать себя».

Общими для мужчин и женщин сексуальными жестами являются: закладывание больших пальцев за пояс или сумочку, в карманы; носок ноги, колено и корпус тела повернуты в сторону объекта интереса; одна или обе руки на бедрах; ноги расставлены шире, чем обычно; общее оживление, повышение мышечного тонуса, выпрямление тела; при вторжении объекта интереса в интимную зону не отстраняются; копирование жестов объекта интереса; танец.

Закрытость—открытость общения для третьих лиц

Когда двое разговаривают стоя, глядя друг другу в лицо, ступни параллельны друг другу, но не вместе — это означает, что они стоят в закрытой позиции, делающей невозможным присоединение третьего участника, — всем видно, что они ведут частный разговор, хотя в нем нет ничего конфиденциального.

Если же двое стоят в открытой позиции, слегка развернувшись друг от друга, то такая позиция ведет к образованию кружка из четырех, пяти и даже более человек.

Методика «Поведенческие признаки коммуникативной толерантности»[1]

№ п/п	Показатели и суждения	Баллы			
		0	1	2	3
1	**Неприятие или непонимание индивидуальности человека:** • медлительные люди обычно действуют мне на нервы • меня раздражают суетливые, непоседливые люди • шумные детские игры переношу с трудом • оригинальные, яркие, нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно • безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня				
2	**Использование себя в качестве эталона при оценке других:** • меня обычно выводит из себя несообразительный собеседник • меня раздражают любители поговорить • я бы тяготился разговором с безличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу • я бы тяготился разговором со случайным попутчиком, который уступает мне по уровню знаний и культуры • мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня				
3	**Категоричность или консерватизм в оценках людей:** • современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, наряды) • так называемые «новые русские» обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством • представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно несимпатичны мне • есть тип мужчин (женщин), который я не выношу • терпеть не могу партнеров с низким профессиональным уровнем				
4	**Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров:** • считаю, что на грубость надо отвечать тем же • мне трудно скрыть, если человек мне чем-нибудь неприятен • меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем • мне неприятны самоуверенные люди • обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте				
5	**Стремление переделать, перевоспитать партнеров:** • я имею привычку поучать окружающих • невоспитанные люди возмущают меня • я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо • я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания • я люблю командовать близкими				

[1] Автор — В. В. Бойко (1996).

№ п/п	Показатели и суждения	Баллы			
		0	1	2	3
6	**Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным:** • меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах • жить в номере гостиницы с посторонним человеком — для меня просто пытка • когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня • я проявляю нетерпение, когда мне возражают • меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне хочется				
7	**Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренное причинение вам неприятностей:** • обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам • меня часто упрекают в ворчливости • я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю и уважаю • нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки • если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него тем не менее обижусь				
8	**Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера:** • я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку • внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях • я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь • обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг) • мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей				
9	**Неумение приспосабливаться к партнерам:** • как правило, мне трудно идти на уступки партнерам • мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер • обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе • я сторонюсь отношений с несколько странными людьми • чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав				
	Всего в сумме				

Подсчитайте сумму баллов, полученных вами по всем девяти признакам. Чем больше баллов вы наберете, тем ниже ваш уровень коммуникативной толерантности. Максимальное число баллов, которые можно набрать — 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно для нормальной личности. Невероятно и получить 0 баллов. Следует обратить внимание на то, по каким из девяти поведенческих признаков у вас высокие суммарные оценки — здесь возможен интервал от 0 до 15 баллов.

Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов[1]

Методика направлена на выявление уровня эмоциональной эффективности в общении и выявление типа эмоциональных помех.

Инструкция

Прочитайте каждое суждение и ответьте на него «да», если согласны с ним, или «нет», если не согласны.

Текст опросника

1. Обычно к концу рабочего дня на моем лице заметна усталость.
2. Случается, что при первом знакомстве эмоции мешают мне произвести более благоприятное впечатление на партнеров.
3. В общении мне часто недостает эмоциональности, выразительности.
4. Пожалуй, я кажусь окружающим слишком строгим.
5. Я в принципе против того, чтобы изображать учтивость, если тебе не хочется.
6. Я обычно умею скрыть от партнеров вспышки эмоций.
7. Часто в общении с коллегами я продолжаю думать о чем-то своем.
8. Бывает, я хочу выразить партнеру эмоциональную поддержку (внимание, сочувствие, переживание), но он этого не чувствует.
9. Чаще всего в моих глазах или выражении лица видна озабоченность.
10. В деловом общении я стараюсь скрывать свои симпатии к партнерам.
11. Все мои неприятные переживания обычно написаны на моем лице.
12. Если я увлекаюсь разговором, то моя мимика становится излишне выразительной.
13. Пожалуй, я несколько скован, зажат.
14. Я обычно нахожусь в состоянии нервного напряжения.
15. Обычно я чувствую дискомфорт, когда приходится обмениваться рукопожатиями в деловой обстановке.
16. Иногда близкие люди одергивают меня: расслабь мышцы лица, не криви губы, не морщи лицо и т. п.
17. Разговаривая, я излишне жестикулирую.
18. Обычно в новой ситуации мне трудно быть раскованным, естественным.
19. Пожалуй, мое лицо часто выражает печаль или озабоченность, хотя на душе спокойно.

---

[1] Автор — В. В. Бойко.

20. Мне затруднительно смотреть в глаза при общении с малознакомым человеком.
21. Если я хочу, то мне всегда удается скрыть свою неприязнь к плохому человеку.
22. Мне часто почему-то бывает весело без всякой причины.
23. Мне очень просто сделать, по собственному желанию или по заказу, разные выражения лица: изобразить печаль, радость, испуг, отчаяние и т. д.
24. Мне говорили, что мой взгляд трудно выдержать.
25. Мне что-то мешает выражать теплоту, симпатию человеку, даже если я испытываю эти чувства к нему.

Анализ результатов

Ответы испытуемых сопоставляются с ключом. За каждый ответ «да» начисляется один балл. Заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении делается исходя из суммы набранных баллов (она может колебаться в пределах от 0 до 25). Эмоциональные помехи объединены в пять групп. Если испытуемый набрал 3 и более баллов по какой-либо группе, то делается вывод о наличии конкретных «помех» в установлении эмоциональных контактов.

«Помехи» в установлении эмоциональных контактов	Номера вопросов и ответы по «ключу»
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	+1, –6, +11, +16, –21
Неадекватное проявление эмоций	–2, +7, +12, +17, +22
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	+3, +8, +13, +18, –23
Доминирование негативных эмоций	+4, +9, +14, +19, +24
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	+5, +10, +15, +20, +25
Итого	

Уровни эмоциональной эффективности в общении

Первый уровень — 0–2 балла — испытуемый плохо видит себя со стороны либо в своих ответах неискренен.

Второй уровень — 3–5 баллов — эмоции обычно не мешают общаться с партнерами.

Третий уровень — 6–8 баллов — имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении.

Четвертый уровень — 9–12 баллов — эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами.

Пятый уровень — 13 и более баллов — эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

Тест оценки коммуникативных умений собеседника[1]

Инструкция

Отметьте ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком — будь то ваш товарищ, сослуживец, непосредственный начальник, руководитель или случайный собеседник.

Текст опросника

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться. У меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник никогда не смотрит мне в лицо во время разговора, и я не уверен, слушает ли он меня.
3. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.
4. Собеседник никогда не улыбается.
5. Собеседник отвлекает меня вопросами и комментариями.
6. Собеседник старается опровергнуть меня.
7. Собеседник вкладывает в мои слова другое содержание.
8. На мои вопросы собеседник выставляет контрвопросы.
9. Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.
10. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.
11. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла очков и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.
12. Собеседник делает выводы за меня.
13. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.
14. Собеседник смотрит на меня внимательно, не мигая.
15. Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая.
16. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что думает так же.
17. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.
18. Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты.
19. Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.
20. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы с этим не согласны?»

---

[1] Тест приведен в книге: *Долгова В. И., Мельник Е. В.* Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск, 2007.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается процент ситуаций, вызывающих у испытуемого досаду или раздражение:

70–100% — плохой собеседник, он не умеет слушать;

40–70% — собеседнику присущи некоторые недостатки, он критически относится к вашим высказываниям, делает поспешные выводы, пытается монополизировать разговор;

10–40% — у вас хороший собеседник, но иногда он не проявляет полного внимания;

0–10% — у вас отличный собеседник, умеющий слушать.

Методика «Склонность к одиночеству»[1]

Инструкция

При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак «+» («да»), при несогласии — знак «–» («нет»).

Текст опросника

1. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
2. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
3. Я не переношу одиночества и всегда стремлюсь быть среди людей.
4. Периодами мне лучше среди людей, периодами предпочитаю одиночество.
5. В одиночестве я скучаю по людям. А среди людей быстро устаю и ищу одиночества.
6. В большинстве случаев я хочу быть на людях, но иногда хочется побыть одному.
7. Я не боюсь одиночества.
8. Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
9. Я люблю одиночество.
10. Одиночество я переношу легко, если только оно не связано с неприятностями.

Обработка результатов

За положительные ответы по п. 2, 7, 9 и за отрицательные ответы по п. 1, 3, 8 проставляется по +3 балла; за положительные ответы по п. 4, 5, 6, 10 — по +1 баллу; за положительные ответы по пп. 1, 3, 8 и за отрицательные ответы по п. 2, 7, 9 — по –3 балла. Подсчитывается сумма баллов с учетом знака.

[1] Данная методика представляет собой фрагмент теста А. Е. Личко «Определение акцентуаций характера у подростков (ПДО)», тема № 14.

Выводы

Чем больше положительная сумма баллов, тем больше выражено у обследованного стремление к одиночеству. При отрицательной сумме баллов таковое стремление у него отсутствует.

Тест-опросник Г. Айзенка для диагностики экстраверсии—интроверсии и нейротизма (*EPQ*, форма *A*)

Инструкция

Вам предлагается 57 вопросов об особенностях вашего поведения и ваших чувств. Если вы отвечаете на вопрос «да», ставьте рядом знак «плюс», если «нет» — ставьте знак «минус». Работайте быстро, не затрачивая много времени на их обдумывание, так как наиболее интересна ваша первая реакция, а не результат слишком долгих раздумий. Помните, что отвечать надо на каждый вопрос. Здесь не может быть хороших или плохих ответов. Это не испытание ваших способностей, а лишь выяснение особенностей вашего поведения.

Текст опросника

1. Часто ли вы испытываете тягу к новым впечатлениям, поискам приключений, смене обстановки?
2. Часто ли вы нуждаетесь в друзьях, которые понимают все, могут ободрить и утешить?
3. Вы человек беспечный, беззаботный?
4. Очень ли вам трудно сказать кому-то «нет»?
5. Задумываетесь ли вы перед тем, как что-то предпринимать?
6. Если вы обещаете что-либо сделать, то всегда ли сдерживаете свое слово?
7. Часто ли у вас меняется настроение?
8. Обычно вы действуете и говорите быстро, не задумываясь?
9. Часто ли вы чувствуете себя несчастным человеком, без достаточных на то причин?
10. Упорно ли вы спорите, до конца отстаивая свою точку зрения?
11. Появляется ли у вас чувство робости или смущения, когда хотите познакомиться с симпатичным представителем противоположного пола?
12. Выходите ли вы иногда из себя, сердясь не на шутку?
13. Часто ли вы действуете под влиянием минутного настроения?
14. Часто ли вы переживаете оттого, что сделали или сказали такое, что не следовало бы?
15. Отдаете ли вы обычно предпочтение книгам, а не встречам с друзьями?
16. Легко ли вас обидеть?

17. Любите ли вы часто бывать в компаниях?
18. Возникают ли у вас мысли, которые вы хотели бы скрыть от других?
19. Бывает ли так, что иногда вы так полны энергией, что все горит в руках, а иногда — вялы?
20. Предпочитаете ли вы иметь меньше друзей, но зато особенно близких?
21. Часто ли вы мечтаете?
22. Когда с вами говорят на повышенных тонах, отвечаете ли тем же?
23. Часто ли вас беспокоит чувство вины?
24. Все ли ваши привычки хороши и желательны?
25. Способны ли вы дать волю своим чувствам и как следует повеселиться в компании?
26. Считаете ли вы себя человеком возбудимым и чувствительным?
27. Считают ли вас окружающие живым и веселым человеком?
28. Часто ли вы, сделав какое-нибудь важное дело, испытываете такое чувство, что могли бы сделать его лучше?
29. Когда находитесь в обществе других людей, вы больше молчите?
30. Не бывает ли так, что иногда вы сплетничаете?
31. Случается ли так, что вы не можете заснуть оттого, что в голову лезут разные мысли?
32. Если вы захотите узнать о чем-нибудь, то предпочтете прочитать об этом в книге, газете, чем спросить?
33. Бывает ли у вас сильное сердцебиение?
34. Нравится ли вам работа, требующая постоянного внимания?
35. Бывает ли такое состояние, что вас бросает в дрожь от волнения в какой-то экстремальной ситуации?
36. Всегда ли бы вы платили за провоз багажа в транспорте, если бы не опасались проверки?
37. Неприятно ли вам находиться в обществе, где подшучивают, насмехаются друг над другом?
38. Вы раздражительны?
39. Нравится ли вам работа, которая требует быстроты действий?
40. Волнуетесь ли вы по поводу неприятных событий?
41. Вы ходите медленно, не спеша?
42. Вы когда-нибудь опаздывали на работу или встречу?
43. Часто ли вы видите кошмарные сны?
44. Верно ли, что вы так любите поговорить, что никогда не упускаете случая побеседовать даже с незнакомым человеком?
45. Беспокоят ли вас какие-либо боли?
46. Вы бы почувствовали себя очень несчастным, если бы длительное время были лишены широкого общения с людьми?

47. Можно ли назвать вас нервным человеком?
48. Есть ли среди ваших знакомых те, которые вам явно не нравятся?
49. Можно ли сказать, что вы уверенный в себе человек?
50. Легко ли вы обижаетесь, если другие указывают на ваши ошибки в работе или личные недостатки?
51. Считаете ли вы, что вам трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?
52. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?
53. Легко ли вам внести оживление в довольно скучную компанию?
54. Случается ли вам говорить о вещах, в которых вы не разбираетесь?
55. Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?
56. Любите ли вы шутить?
57. Страдаете ли вы от бессонницы?

Обработка результатов

Все 57 вопросов делятся на 3 группы. 24 вопроса выявляют, экстраверт вы или интроверт. Следующие 24 вопроса связаны с вашей эмоциональной устойчивостью или неустойчивостью. Оставшиеся 9 вопросов определяют, насколько вы искренни в ответах.

За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл. Баллы по каждой из трех шкал суммируются.

Ключ к опроснику

Шкала интроверсии—экстраверсии: 1+, 3+, 5–, 8+, 10+, 13+, 15–, 17+, 20–, 22+, 25+, 27+, 29–, 32–, 34+, 37–, 39+, 41–, 44+, 46+, 49+, 51–, 53+, 56+.

Шкала эмоциональная устойчивость—неустойчивость: 2+, 4+, 7+, 9+ 11+, 14+, 16+, 19+, 21+, 23+, 26+, 28+, 31+, 33+, 35+, 38+, 40+, 43+, 45+, 47+, 50+, 52+, 55+, 57+.

Шкала скрытность—откровенность (*искренность*): 6+, 12–, 18–, 24+, 30–, 36+, 42–, 48–, 54–.

Интерпретация результатов

Если вы набрали 12 и более баллов по первой шкале, вы — экстраверт (12–18 баллов — умеренная экстраверсия, 19–24 — значительная), если у вас меньше 12 баллов, то вы — интроверт (1–7 — значительная интроверсия, 8–11 — умеренная).

Если у вас 12 и менее баллов по второй шкале, то вы эмоционально устойчивы (до 10 баллов — высокая устойчивость, 11–12 — средняя); если более 12 баллов, то вы эмоционально неустойчивы (15–18 — высокая, 19–24 — очень высокая неустойчивость).

Если вы набрали более 4 баллов по третьей шкале, то ваши ответы были не всегда искренними и свидетельствуют о тенденции ориентироваться на хорошее впечатление о себе.

Опросник Г. Айзенка (подростковый) для выявления выраженности экстраверсии—интроверсии и нейротизма

Инструкция

Тебе предлагается ряд вопросов об особенностях твоего поведения. Если ты отвечаешь на вопрос утвердительно («согласен»), то поставь знак «+», если отрицательно («не согласен»), то знак «–». Отвечай на вопросы быстро, не раздумывая, так как важна первая реакция.

Текст опросника

1. Любишь ли ты шум и суету вокруг себя?
2. Часто ли ты нуждаешься в друзьях, которые могли бы тебя поддержать или утешить?
3. Ты всегда находишь быстрый ответ, когда тебя о чем-нибудь спрашивают, если это не на уроке?
4. Бываешь ли ты иногда сердитым, раздражительным, злишься?
5. Часто ли у тебя меняется настроение?
6. Тебе больше нравится быть одному, чем встречаться с другими ребятами?
7. Бывает ли так иногда, что тебе мешают уснуть разные мысли?
8. Всегда ли ты делаешь так, как тебе говорят?
9. Любишь ли ты подшутить над кем-нибудь?
10. Ты когда-нибудь чувствовал себя несчастным, хотя для этого не было настоящей причины?
11. Ты веселый человек?
12. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе?
13. Многое ли раздражает тебя?
14. Тебе нравится такая работа, где надо делать все быстро?
15. Ты переживаешь из-за всяких страшных событий, которые чуть было не произошли, хотя все окончилось хорошо?
16. Тебе можно доверить любую тайну?
17. Можешь ли ты развеселить заскучавших ребят?
18. Бывает ли так иногда, что у тебя безо всякой причины сильно бьется сердце?
19. Делаешь ли ты первый шаг для того, чтобы с кем-нибудь подружиться?
20. Ты когда-нибудь говорил неправду?
21. Сильно ли ты огорчаешься, если люди находят недостатки в работе, которую ты сделал?
22. Любишь ли ты рассказывать смешные истории, шутить со своими друзьями?
23. Часто ли ты чувствуешь себя усталым без всякой причины?

24. Ты всегда сначала делаешь уроки, а играешь уже потом?
25. Ты обычно весел и всем доволен?
26. Обидчив ли ты?
27. Любишь ли ты разговаривать и играть с другими ребятами?
28. Всегда ли ты выполняешь просьбы родных о помощи по хозяйству?
29. Бывает ли так, что у тебя иногда сильно кружится голова?
30. Любишь ли ты поставить кого-нибудь в неловкое положение, посмеяться над кем-нибудь?
31. Ты часто чувствуешь, что тебе что-нибудь очень надоело?
32. Ты любишь иногда похвастаться?
33. Ты чаще всего молчишь в обществе других людей?
34. Ты иногда волнуешься так сильно, что тебе трудно усидеть на месте?
35. Ты быстро решаешься на что-нибудь?
36. Ты иногда шумишь в классе, когда нет учителя?
37. Тебе часто снятся страшные сны?
38. Можешь ли ты забыть обо всем и от души повеселиться среди своих друзей, приятелей, подруг?
39. Тебя легко огорчить чем-нибудь?
40. Случалось ли тебе говорить плохо о ком-нибудь?
41. Можешь ли ты назвать себя беспечным, беззаботным человеком?
42. Если тебе случится попасть в неловкое положение, ты потом долго переживаешь?
43. Ты любишь шумные и веселые игры?
44. Ты всегда ешь все, что тебе предлагают?
45. Тебе трудно отказаться, если тебя о чем-нибудь просят?
46. Ты любишь часто ходить в гости?
47. Бывают ли такие моменты, что тебе не хочется жить?
48. Ты когда-нибудь был грубым с родителями?
49. Тебя считают веселым человеком?
50. Ты часто отвлекаешься, когда делаешь уроки?
51. Ты больше любишь сидеть в стороне и смотреть, чем самому принимать участие в общем веселье?
52. Тебе обычно бывает трудно уснуть из-за разных мыслей?
53. Ты обычно бываешь уверен в том, что сможешь справиться с делом, которое тебе поручают?
54. Часто ли ты чувствуешь себя одиноким?
55. Ты стесняешься первым заговаривать с незнакомыми людьми?
56. Часто ли ты решаешься на что-нибудь, когда уже поздно?
57. Когда кто-нибудь из ребят кричит на тебя, ты тоже кричишь в ответ?
58. Ты иногда чувствуешь себя особенно веселым или печальным без всякой причины?

59. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие в гостях, на утреннике, на елке?
60. Тебе часто приходится волноваться из-за того, что ты сделал что-нибудь, не подумав?

Ключ

1. *Экстраверсия—интроверсия*:
   «Да» («+») — 1, 3, 9, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 27, 30, 35, 38, 41, 43, 46, 49, 53, 57.
   «Нет» (–) — 6, 33, 51, 55, 59.
2. *Нейротизм*:
   «Да» («+») — 2, 5, 7, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 29, 31, 34, 37, 39, 42, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 58, 60.
3. Показатель лжи:
   «Да» («+») — 8, 16, 24, 28, 44.
   «Нет» («–») — 4, 12, 20, 32, 36, 40, 48.

Оценка результатов

Оценочная таблица для шкалы экстраверсия—интроверсия

Интроверсия		Экстраверсия	
значительная	умеренная	умеренная	значительная
1–7	8–11	12–18	19–24

Оценочная таблица для шкалы нейротизма

Эмоциональная устойчивость		Эмоциональная неустойчивость	
высокая	средняя	высокая	очень высокая
до 10	11–14	15–18	19–24

По шкале лжи показатель в 4–5 баллов рассматривается как критический.

Опросник В. Ф. Ряховского для определения уровня общительности[1]

Инструкция

Прочтите каждый из 16 вопросов и напишите ответ — «да», «нет» или «иногда».

Текст опросника

1. Вам предстоит обычная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?

[1] Коммуникабельны ли вы? // ЭКО. 1981. № 10. С. 216–218.

2. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступать с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть 100 рублей, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он? Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в очередь и будете томиться в ожидании?
12. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения в письменной форме, чем в устной?

Обработка и интерпретация результатов

За каждое «да» начисляется 2 балла, за ответ «иногда» — 1 балл, за ответ «нет» — 0 баллов. Вычисляется сумма набранных баллов по всем вопросам и по классификатору определяется, к какой категории людей вы относитесь.

30–32 балла — вы явно некоммуникабельны. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий.

25–29 баллов — вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия.

19–24 балла — в известной степени вы общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми вы сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно.

14–18 баллов — у вас нормальная коммуникабельность. Вы охотно слушаете интересного собеседника, терпеливы в общении с другими. Без неприятных переживаний идете на встречу с незнакомыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, многословие вызывает у вас раздражение.

9–13 баллов — вы весьма общительны (порой даже без меры). Разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, раздражает окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя и не всегда можете их выполнить.

4–8 баллов — общительность бьет из вас ключом. Любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому поводу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке.

3 балла и менее — ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых вы совершенно некомпетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в своем окружении.

Методика «Конфликтная личность»[1]

Методика позволяет оценить степень конфликтности или тактичности человека.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. Выберите один из трех предложенных вариантов ответа, соответствующий вашим взглядам, и рядом с его обозначением — а, б, в — поставьте на бланке для ответа знак «+» («да»).

Текст опросника

1. Представьте, что в общественном транспорте начался спор. Что вы предпримете:
   а) не будете вмешиваться в ссору;
   б) вмешаетесь, встав на сторону того, кто прав;
   в) вмешаетесь и будете отстаивать свою точку зрения.
2. На собрании вы критикуете руководство за допущенные ошибки:
   а) нет;
   б) да, но в зависимости от вашего личного отношения к нему;
   в) всегда критикуете за ошибки.

[1] Методика взята из книги: Женская психология / Сост. Н. А. Литвинцева. М., 1994.

3. Ваш непосредственный начальник излагает план работы, который не кажется вам правильным. Предложите ли вы свой план, который кажется вам лучше:
   а) если другие вас поддержат, то да;
   б) разумеется, вы будете поддерживать свой план;
   в) боитесь, что за критику у вас будут неприятности.
4. Любите ли вы спорить с коллегами, друзьями:
   а) только с теми, кто не обижается, и когда споры не портят ваших отношений;
   б) да, но только по важным, принципиальным вопросам;
   в) вы спорите со всеми и по любому поводу.
5. Кто-то пытается «пролезть» вперед вас без очереди:
   а) считая, что и вы не хуже его, попытаетесь обойти очередь;
   б) возмущаетесь, но про себя;
   в) открыто высказываете свое негодование.
6. Если в какой-то спорной ситуации ваше мнение будет решающим, как вы поступите:
   а) выскажетесь и о положительных, и об отрицательных сторонах предложения;
   б) выделите положительные его стороны и предложите подумать еще;
   в) станете только критиковать идею.
7. Ваша жена (муж) постоянно говорит вам о вашей расточительности, а сама то и дело покупает дорогие вещи. Она захотела узнать о своей последней покупке ваше мнение. Что вы ей скажете:
   а) что одобряете покупку, если она доставила жене удовольствие;
   б) что эта вещь безвкусна;
   в) отчитаете ее.
8. Вы встретили подростков, которые курят. Как вы отреагируете:
   а) подумаете: «Зачем портить себе настроение из-за чужих ребят?»;
   б) сделаете им замечание;
   в) отчитаете их.
9. В ресторане вы заметили, что официант вас обсчитал:
   а) в таком случае вы не даете ему чаевые, которые заранее приготовили;
   б) попросите, чтобы он еще раз при вас подсчитал сумму;
   в) устроите скандал.
10. В доме отдыха плохое обслуживание. Какой выход вы дадите своему возмущению:
   а) выскажете претензии администратору;
   б) пожалуетесь на него, чтобы его наказали;
   в) выместите свое недовольство на младшем персонале: уборщицах, официантках.

11. Вы спорите с вашим сыном-подростком и убеждаетесь, что он прав. Признаете ли вы свою ошибку:
    а) нет;
    б) разумеется, признаете;
    в) какой же у родителя будет авторитет, если признать ошибку?

Обработка результатов

Каждый вариант ответа получает определенное количество баллов: а — четыре балла, б — два, в — ноль. Подсчитывается сумма баллов.

Выводы

Если сумма баллов находится в пределах от 30 до 44 баллов, опрашиваемый тактичен, не любит конфликтов, избегает критических ситуаций, стремится быть приятным для окружающих, но не всегда оказывает им помощь.

Если сумма в пределах от 15 до 29 баллов, то опрашиваемый — конфликтная личность. Настойчиво отстаивает свое мнение, невзирая на то, как это повлияет на личные или служебные отношения. За это его уважают.

Если сумма в пределах от 10 до 14 баллов, то опрашиваемый сам провоцирует конфликты, ищет поводы для споров, любит критиковать, навязывает свое мнение. Короче, он — скандалист.

Оценка способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас)[1]

Методика определяет типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить, насколько педагог склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе, в школьном классе, стремится к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их, а также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

Текст опросника

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
   б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
   б) Я пытаюсь уладить конфликт с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
   б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

[1] Тест взят из книги: *Розов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
   б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.
   б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя.
   б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.
   б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
   б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
   б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
    б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
    б) Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
    б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
    б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
    б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
    б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
    б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
    б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
    б) Я даю другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы со временем решить их окончательно.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
    б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.
    б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и другого человека.
    б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
    б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
    б) Я стараюсь склонить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
    б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
    б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
    б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
    б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
    б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
    б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов

По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избежание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с «ключом».

Ключ опросника

Соперничество — 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.
Сотрудничество — 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.
Компромисс — 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.
Избежание — 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.
Приспособление — 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Выводы

Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Методика А. Ассингера «Диагностика склонности к агрессивному поведению»

Инструкция

Вам предлагается ряд ситуаций. Подчеркните тот вариант их разрешения, который наиболее характерен для вас.

Текст опросника

1. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного конфликта?
   1) Всегда.
   2) Иногда.
   3) Никогда.
2. Как вы ведете себя в критической ситуации?
   1) Сохраняете полное спокойствие.
   2) Внутренне кипите.
   3) Теряете самообладание.
3. Каким считают вас коллеги и знакомые?
   1) Дружелюбным.
   2) Спокойным и независтливым.
   3) Самоуверенным и завистливым.
4. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?
   1) Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.
   2) Примите ее с некоторыми опасениями.
   3) Согласитесь без колебаний.
5. Как вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с вашего стола бумагу?
   1) Спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.
   2) Заставите вернуть.
   3) Выдадите ему «по первое число».
6. Какими словами вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся(лась) с работы позже обычного?
   1) «Я уже начал (а) волноваться»
   2) «Что это тебя так задержало?»
   3) «Где ты торчишь допоздна?»

7. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?
   1) Вам все равно, сколько машин вас обогнало.
   2) Стараетесь обогнать машину, которая «показала вам хвост».
   3) Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас.
8. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?
   1) Легкомысленными.
   2) Сбалансированными.
   3) Крайне жесткими.
9. Что вы предпринимаете, если не все удается?
   1) Смиряетесь.
   2) Становитесь впредь осторожнее.
   3) Пытаетесь свалить вину на другого.
10. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?
    1) «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать».
    2) «Пора бы уже запретить им такие развлечения».
    3) «И чего только мы с ними возимся?»
11. Что вы ощущаете, если должность, которую вы хотели занять, досталась вашему коллеге?
    1) «Может быть, мне это удастся в следующий раз».
    2) «И зачем я только на это нервы тратил?»
    3) «Видно, его физиономия шефу приятнее».
12. Как вы смотрите страшные фильмы?
    1) Боитесь.
    2) Скучаете.
    3) Получаете искреннее удовольствие.
13. Если из-за дорожной пробки вы опоздаете на важное совещание:
    1) Огорчитесь.
    2) Будете нервничать во время заседания.
    3) Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.
14. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?
    1) Цените удовольствие почувствовать себя сильным, ловким.
    2) Обязательно стараетесь выиграть.
    3) Очень сердитесь, если не везет.
15. Как вы поступите, если вас плохо обслужили в ресторане?
    1) Стерпите, избегая скандала.
    2) Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.
    3) Отправитесь с жалобой к директору ресторана.
16. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?
    1) Поговорите с учителем.

2) Устроите скандал родителям «малолетнего преступника».
3) Посоветуете ребенку дать сдачи.

17. Какой, по-вашему, вы человек?
    1) Средний.
    2) Самоуверенный.
    3) Пробивной.
18. Что вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях, если он начал извиняться перед вами?
    1) «Простите, это моя вина».
    2) «Ничего, пустяки».
    3) «А повнимательнее вы быть не можете?»
19. Как вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?
    1) «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»
    2) «Когда же наконец будут приняты меры?»
    3) «Надо бы ввести телесные наказания».
20. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?
    1) Домашнюю кошку.
    2) Медведя.
    3) Тигра или леопарда.

Обработка результатов

Подсчитывается сумма номеров подчеркнутых ответов.

Интерпретация

Если отвечавший набирает 45 очков и больше, то он излишне агрессивен, 36–44 очка — умеренно агрессивен; 35 очков и меньше — миролюбив.

Если по 7 и более вопросам отвечавший набрал по 3 очка, и менее чем по 7 вопросам — по 1 очку, то взрывы его агрессивности отличаются скорее разрушительным, чем конструктивным характером. Он сам провоцирует конфликты. Если же по 7 и более вопросам опрошенный набирает по 1 очку и менее чем по 7 вопросам — по 3 очка, ему не присущи вспышки агрессии или же он их слишком тщательно подавляет.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»[1]

Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

[1] Авторы — Е. П. Ильин и П. А. Ковалев.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением в карте опроса (приводится ниже) в соответствующем квадратике поставьте знак «+» («да»), при несогласии — знак «–» («нет»).

Текст опросника

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь захватить инициативу.
3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю.
5. Я стараюсь делать все, чтобы избежать напряженности в отношениях.
6. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то я про себя накликаю обидчику всякие несчастья.
7. Я часто злюсь, когда мне возражают.
8. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо.
9. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
10. Мнение, что нападение — лучшая защита, правильное.
11. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
12. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
13. Я стараюсь найти такое решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
14. Я считаю, что добро эффективнее мести.
15. Каждый человек имеет право на свое мнение.
16. Я верю в честность намерений большинства людей.
17. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
18. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему мою точку зрения.
19. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
20. Если кто-то «корчит» из себя важную персону, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Я предлагаю, как правило, среднюю позицию.
22. Я считаю, что лозунг из мультфильма: «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
23. Если я все обдумал, то я не нуждаюсь в советах других.
24. С людьми, которые со мной любезнее, чем я мог ожидать, я держусь настороженно.

25. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
26. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
27. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
28. Я не люблю поддаваться в игре даже детям.
29. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.
30. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
31. Утверждение «Ум — хорошо, а два — лучше» — справедливо.
32. Утверждение «Не обманешь — не проживешь» — тоже справедливо.
33. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
34. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящего со мной.
35. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.
36. Если в очереди кто-то пытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступаю.
37. Я стараюсь избегать обострения отношений.
38. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
39. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение — мне не указ.
40. Я осуждаю недоверчивых людей.
41. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
42. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
43. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они злые.
44. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение важного для всех вопроса.
45. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
46. Я верю, что за зло можно отплатить добром, и действую в соответствии с этим.
47. Я часто обращаюсь к коллегам, чтобы узнать их мнение.
48. Если меня хвалят, значит, этим людям от меня что-то нужно.
49. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.
50. Мои близкие часто обижаются на меня за то, что в разговоре с ними я им «рта не даю открыть».
51. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
52. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
53. В решении любой проблемы я предпочитаю «золотую середину».
54. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.

55. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчиненных, ведь отвечать за все ему.
56. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
57. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
58. Когда я разговариваю с кем-то, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
59. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
60. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
61. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.
62. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
63. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
64. Я подозреваю, что многие поддерживают со мной знакомство из корысти.
65. Я не умею сдерживаться, когда меня незаслуженно упрекают.
66. При игре в шахматы или настольный теннис я больше люблю атаковать, чем защищаться.
67. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.
68. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения в споре окажется правильной — моя или чужая.
69. Компромисс не всегда является лучшим разрешением спора.
70. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
71. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать решение одному.
72. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
73. Обычно меня трудно вывести из себя.
74. Если я вижу недостатки у других, я не стесняюсь их критиковать.
75. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.
76. Будь я на базаре продавцом, я не стал бы уступать в цене за свой товар.
77. Пойти на компромисс — значит показать свою слабость.
78. Справедливо ли мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую?
79. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается более правильным.
80. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.

Обработка результатов

Для удобства обработки ответов (мнений по утверждениям) целесообразно, чтобы испытуемые свои ответы («да», «нет») заносили в карту опроса, имеющую следующий вид:

№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет
1			21			41			61		
2			22			42			62		
3			23			43			63		
4			24			44			64		
5			25			45			65		
6			26			46			66		
7			27			47			67		
8			28			48			68		
9			29			49			69		
10			30			50			70		
11			31			51			71		
12			32			52			72		
13			33			53			73		
14			34			54			74		
15			35			55			75		
16			36			56			76		
17			37			57			77		
18			38			58			78		
19			39			59			79		
20			40			60			80		

Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». За каждый ответ «да» или «нет» в соответствии с ключом к каждой шкале начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать *от 0 до 10 баллов*.

Ключ к расшифровке ответов

Ответы «да» по позициям 1, 9, 17, 65 и ответы «нет» по позициям 25, 33, 41, 49, 57, 73 свидетельствуют о склонности субъекта к вспыльчивости.

Ответы «да» по позициям 2, 10, 18, 42, 50, 58, 66, 74 и ответы «нет» по позициям 26, 34 свидетельствуют о склонности к наступательности, напористости.

Ответы «да» по позициям 3, 11, 19, 27, 35, 59 и ответы «нет» по позициям 43, 51, 67, 75 — о склонности к обидчивости.

Ответы «да» по позициям 4, 12, 20, 28, 36, 60, 76 и ответы «нет» по позициям 44, 52, 68 — о склонности к неуступчивости.

Ответы «да» по позициям 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53 и ответы «нет» по позициям 61, 69, 77 — о склонности к бескомпромиссности.

Ответы «да» по позициям 6, 22, 38, 62, 70 и ответы «нет» по позициям 14, 30, 46, 54, 78 — о склонности к мстительности.

Ответы «да» по позициям 7, 23, 39, 55, 63 и ответы «нет» по позициям 15, 31, 47, 71, 79 — о склонности к нетерпимости к мнению других.

Ответы «да» по позициям 8, 24, 32, 48, 56, 64, 72 и ответы «нет» по позициям 16, 40, 80 — о склонности к подозрительности.

Выводы

Сумма баллов по шкалам «наступательность (напористость)», «неуступчивость» дает суммарный показатель *позитивной агрессивности* субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель *негативной агрессивности* субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель *конфликтности*.

Методика Г. Айзенка «Диагностика ригидности»

Инструкция

Если вы полностью согласны с утверждениями о тех или иных особенностях поведения, представленными в опроснике, то рядом с номером утверждения поставьте 2 балла, если согласны в принципе — 1 балл, если не согласны вовсе — 0.

Текст опросника

1. Мне трудно менять привычки.
2. Я нелегко переключаю внимание.
3. Я очень настороженно отношусь ко всему новому.
4. Меня трудно переубедить.
5. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться.
6. Я трудно сближаюсь с людьми.
7. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
8. Нередко я проявляю упрямство.
9. Я неохотно иду на риск.
10. Я резко переживаю отклонения от принятого мною режима.

Обработка результатов и выводы

Подсчитывается сумма балов, проставленных в соответствии с инструкцией.

0–7 баллов — ригидности нет, присуща легкая переключаемость с одной установки на другую; 8–14 баллов — средний уровень ригидности; 15–20 баллов — сильно выраженная ригидность.

Опросник для выявления выраженности макиавеллизма (склонности к манипулированию другими людьми)[1]

Опросник предложен Кристи и Гейс (*Christie*, *Geis*, 1970) и состоит из 20 утверждений, половина из которых положительно, а другая — отрицательно связаны с данной чертой личности. Ответы даются по следующей градации: «совершенно согласен», «согласен», «трудно сказать», «не согласен», «совершенно не согласен».

Текст опросника

1. Никогда не говори кому-либо, почему ты делаешь что-то, если это тебе не приносит выгоды (+).
2. Большинство людей — хорошие и добрые (–).
3. Наилучший способ ладить с другими людьми — это говорить им только приятные вещи (+).
4. Ты должен делать что-либо лишь в том случае, если совершенно уверен, что это правильно (–).
5. Самое лучшее — это верить, что любой человек будет жульничать, если только представится подходящий случай (+).
6. Нужно всегда быть честным, несмотря ни на что (–).
7. Иногда можно и вред другому причинить, чтобы получить то, что хочется (+).
8. Большинство людей не будет работать прилежно, если их не заставлять (+).
9. Лучше быть обыкновенным, рядовым человеком и честным, чем известным и нечестным (–).
10. Лучше честно сказать человеку, почему тебе нужно, чтобы он помог тебе, чем изобретать какую-нибудь небылицу и обманным путем побудить его помогать тебе (–).
11. Преуспевающие люди в основном честные и хорошие (–).
12. Тот, кто верит всем, подвергает себя большой опасности (+).
13. Преступник — такой же человек, как и все мы, только он оказался настолько глуп, что попался (+).
14. Большинство людей правдивы (–).
15. Быть добрым, хорошим с важными для тебя людьми, даже когда ты не любишь их, — это умно (+).
16. Можно быть хорошим человеком всегда и во всем (–).
17. Большинство людей не поддаются обману (их нелегко обмануть) (–).
18. Иногда надо немножко жульничать, обманывать, чтобы получить то, что хочешь (+).

[1] Источник: *Зацепин В. И.* На пути к общей типологии личности. СПб., 2002.

19. Лгать, обманывать всегда нехорошо (–).
20. Потеря денег — это гораздо большая неприятность, чем потеря друга (+).

Обработка данных и выводы

Оценка каждого утверждения производится по 5-балльной шкале. В утверждениях, где стоит знак «+»: «совершенно согласен» = +5; «согласен» = +4; «трудно сказать» = +3; «не согласен» = +2; «совершенно не согласен» = +1. В случае со знаком «–» — наоборот: «совершенно согласен» = +1; а «совершенно не согласен» = = +5. Количество набранных баллов суммируется, и результат показывает уровень «макиавеллизма» данного человека (от 20 — у искреннего, открытого, совершенно не умеющего манипулировать другими людьми «простачка» до 100 — у человека в высшей степени манипулирующего).

Методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) Дж. П. Тангней (1989))

Инструкция

Приведенные ниже сценарии описывают наиболее вероятные ситуации, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни.

Прочтите каждый сценарий ситуации и попытайтесь представить себя в ней. Затем оцените, пользуясь пятибалльной шкалой, вероятность возникновения у вас каждой из приведенных версий возможных поведенческих реакций.

Будьте внимательны и оцените вероятность возникновения у вас каждой из предложенных реакций.

«1» — никогда не стал(а) бы так делать — это абсолютно не характерно для меня.
«2» — маловероятно, но не исключено.
«3» — «50 × 50» — иногда так делаю, все зависит от обстоятельств.
«4» — весьма вероятно, что так поступлю, подумаю или почувствую.
«5» — всегда так делаю — это очень характерно для меня.

1. Ваш друг (подруга) хочет поделиться с вами чем-то важным для него (нее), и вы договариваетесь о встрече в обеденный перерыв. Но только в 5 часов вы вспоминаете, что подвели друга (подругу).
   а) Вы говорите себе: «Я к нему (ней) невнимателен(-льна)».
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   б) Вы говорите себе: «Ну ничего — он (она) все поймет!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   в) Вы стараетесь как можно скорее объясниться и уладить недоразумение.
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   г) Вы оправдываете себя, думая: «Мой начальник отвлек меня как раз перед обедом».
   1 — 2 — 3 — 4 — 5

2. Находясь на своем рабочем месте, вы сломали ценный прибор или оборудование и, боясь показаться некомпетентным или неловким, вы пытаетесь скрыть это.
   а) Вы думаете: «Эта ситуация неприятна и беспокоит меня. Мне следует починить сломанную вещь либо попросить кого-то другого, более компетентного, починить ее».
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   б) Вы начинаете думать об увольнении.
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   в) Вы говорите себе: «Какие непрочные вещи делают в наше время!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   г) Вы говорите себе: «Это всего лишь случайность!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
3. Вы проводите вечер в кругу друзей и чувствуете себя в этот вечер особенно привлекательным(-ой) и остроумным(-ой). Супруга вашего приятеля (супруг вашей приятельницы) относится к вам с нескрываемой симпатией.
   а) Вы говорите себе: «Такой повышенный интерес ко мне со стороны супруги моего приятеля (супруга моей приятельницы) может расстроить моего приятеля (мою приятельницу)».
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   б) Вы чувствуете себя неотразимым(-ой) во всех отношениях.
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   в) Вы рады, что произвели такое неизгладимое впечатление.
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   г) Вы говорите себе: «Моему приятелю (приятельнице) следует больше уделять внимания».
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
4. Вы до последней минуты откладывали сдачу отчета о выполненной работе. В последний момент вы что-то пишите «на скорую руку», и в результате — ваш отчет выглядит из рук вон плохо.
   а) Вы подвергаете сомнению собственную компетентность.
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   б) Вы думаете: «Почему в сутках только 24 часа?!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   в) Вы говорите себе: «Мне следует “влепить” выговор!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
   г) Вы говорите себе: «Что сделано, то сделано!»
   1 — 2 — 3 — 4 — 5
5. Вы допускаете серьезную ошибку на работе, что приводит к «провалу» целого проекта, над которым работала ваша организация. Но вдруг узнаете, что за «провал» руководство винит не вас, а вашего коллегу.

а) Вы думаете, что руководство почему-то недолюбливает вашего коллегу.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы говорите себе: «Жизнь — несправедливая штука!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы помалкиваете и избегаете попавшего в «немилость» коллегу.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Неадекватность ситуации тяготит вас, и вы с готовностью вносите ясность, признавая себя ответственным(-ой) за «провал».
1 — 2 — 3 — 4 — 5

6. Вам предстоит трудный телефонный разговор, от которого зависит очень многое. И вот уже несколько дней вы откладываете его. Наконец (всему приходит конец!) вы звоните, находите нужные слова и убеждаете своего собеседника в целесообразности вашей просьбы. В итоге — вопрос решен.

а) Вы говорите себе: «Оказывается, при необходимости я могу быть убедительным(-ой)».
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы испытываете сожаление о том, что так долго откладывали этот трудный разговор, мучая себя и, возможно, других.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы считаете себя трусом (трусихой).
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы говорите себе: «Я молодец!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

д) Вы думаете: «Как бы в дальнейшем избежать необходимости делать такие трудные для себя телефонные звонки?»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

7. Вы решили сесть на диету, но, проходя мимо кондитерской и почувствовав чрезвычайно аппетитный запах, поддаетесь искушению и покупаете вкусную «венскую» булочку.

а) Вы говорите себе: «Сегодня я больше ничего уже не буду есть!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы говорите себе, оправдывая собственное отступничество: «Все этот запах! Я не мог (могла) пройти мимо!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы испытываете к себе отвращение за отсутствие воли и потерю самоконтроля.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы говорите себе: «Только разочек! Разве это имеет такое уж большое значение?»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

8. Во время отдыха на пляже вы играете в волейбол. Подаете мяч и попадаете в лицо товарищу по игре.

а) Вы испытываете неловкость за неумение хорошо играть.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы думаете, что «потерпевшему» следует поучиться играть.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы говорите себе: «Это всего лишь случайность!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы извиняетесь и делаете все, что в ваших силах, чтобы «потерпевшему» стало лучше.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

9. Вы решили начать самостоятельную жизнь. К счастью, окружающие вас люди были добры и готовы помочь вам. Несколько раз вы вынуждены были брать деньги в долг и всякий раз при первой же возможности возвращали долг.

а) Вы испытываете неловкость за себя из-за отсутствия жизненного опыта и неумения самостоятельно решать жизненные проблемы.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы говорите себе: «Что-то мне не везет!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы одержимы идеей о возвращении долга в кратчайшие сроки.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы говорите себе: «Мне можно доверять!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

д) Вы гордитесь собой, потому что вы в состоянии возвращать долги.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

10. Вы ведете машину и внезапно сбиваете подвернувшуюся неизвестно откуда на дороге кошку.

а) Вы говорите себе, (чертыхаясь): «Кошки вообще не должны находиться на дороге!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы говорите себе: «Какой я ужасный человек!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы говорите себе: «Это просто несчастное стечение обстоятельств!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы мысленно возвращаетесь снова и снова к этому случаю и задаетесь вопросом о том, могли бы вы избежать этого.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

11. Вы выходите после сдачи экзамена (во время сессии или очередной аттестации на работе) с мыслью о том, что вы очень успешно справились с этим. Но вдруг выясняется, что ваш ответ оценили крайне плохо.

а) Вы говорите себе: «Это всего лишь экзамен!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы говорите себе: «Экзаменатору я не понравился (-лась), и эта оценка — лишь отражение его явной антипатии ко мне».

1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы думаете, что вам следовало бы лучше готовиться к экзамену.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы чувствуете себя глупо.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

12. Вы и ваши коллеги завершили весьма трудную для всех работу над проектом. Результат оценен очень высоко, но руководство почему-то решает поощрить денежной премией только вас.

а) Вы считаете руководство недальновидным.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы испытываете одиночество и оторванность от коллектива.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы считаете, что ваш тяжелый труд оценен по достоинству.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы считаете себя успешным специалистом и гордитесь собой.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

д) Вы считаете, что вам следует отказаться от денежного вознаграждения.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

13. Во время одной из вечеринок вы позволяете себе бестактность и язвите в адрес отсутствующего в этот вечер приятеля (приятельницы).

а) Вы говорите себе: «Это просто ради смеха и совершенно безобидно!»

1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы чувствуете себя ничтожеством и гнусным существом.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы думаете, что если бы ваш приятель (приятельница) оказался (оказалась) на вечеринке, он (она) смог (смогла) бы постоять за себя.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы извиняетесь и стараетесь подчеркнуть достоинства высмеянного(-ой) вами приятеля (приятельницы).

1 — 2 — 3 — 4 — 5

14. Работая над очередным проектом, вы допускаете серьезную ошибку, за которую подверглись критике как со стороны вышестоящего начальства, так и со стороны подчиненных.

а) Вы считаете, что ваше руководство должно было более четко определить вашу задачу.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы испытываете желание сбежать и спрятаться.

1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы считаете, что вам следовало бы лучше разобраться в проблеме и надлежащим образом выполнить задание.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы говорите себе: «Каждый может ошибиться!»
1 — 2 — 3 — 4 — 5

15. Вы откликнулись на просьбу о помощи в организации праздника для детей-сирот одного из детских домов. Как оказалось, на это потребовалось масса вашего времени и энергии. Вы не раз жалели о том, что вообще взялись за это, и подумывали о том, как бы это «забросить». В итоге праздник состоялся — и вы стали свидетелем счастливых улыбок на лицах детей.

а) Вы чувствуете себя эгоистом (эгоисткой) и вообще лентяем (лентяйкой).
1 — 2 — 3 — 4 — 5

б) Вы считаете, что вас втянули во что-то, чем вы вообще не желали бы заниматься.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

в) Вы считаете, что вам следует задумываться над проблемами тех, кому в этой жизни не очень-то повезло.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

г) Вы считаете, это замечательно, что вы кому-то, хоть немного, помогли.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

д) Вы испытываете крайнее удовлетворение от себя и своей работы.
1 — 2 — 3 — 4 — 5

Ключ для постановки диагноза

Вопросы	Вина	Стыд	Экстернальность	Отстраненность	Бета-гордость	Альфа-гордость
1	В	А	Г	Б		
2	А	Б	В	Г		
3	А		Г		В	Б
4	В	А	Б	Г		
5	Г	В	А	Б		
6	Б	В	Д		Г	А
7	А	В	Б	Г		
8	Г	А	Б	В		
9	В	А	Б		Д	Г
10	Г	Б	А	В		
11	В	Г	Б	А		
12	Д	Б	А		В	Г
13	Г	Б	В	А		
14	В	Б	А	Г		
15	В	А	Б		Г	Д

Подсчитывается сумма баллов по каждому столбику (шкале).

«Опросник вины» (Guilt Inventory)[1]

Тест переведен и адаптирован И. М. Белик.

Инструкция

Вам предлагается ответить на 45 утверждений. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями. Выражайте свое мнение искренне.

1 = полностью не согласен (не согласна).
2 = не согласен (не согласна).
3 = не знаю.
4 = согласен (согласна).
5 = полностью согласен (согласна).

Текст опросника

1. Я считаю, что существуют совершенно определенные понятия добра и зла.
2. Я совершил(а) много ошибок в своей жизни.
3. Я всегда строго придерживался (придерживалась) твердых морально-этических принципов.
4. В последнее время я доволен(-льна) собой и своими поступками.
5. Если бы мне было позволено переделать заново кое-что в моей жизни, я бы сбросил(а) огромную ношу со своих плеч.
6. Я никогда не испытывал(а) большого сожаления или вины.
7. Цель моей жизни — скорее наслаждаться ею, чем руководствоваться какими-то абстрактными моральными принципами.
8. Существует кое-что в моем прошлом, о чем я глубоко сожалею.
9. Я часто испытываю отвращение к себе за некоторые совершенные мной поступки.
10. В детстве мои родители были строги ко мне.
11. Для меня существует только несколько запретных вещей, которые я бы никогда не осмелился (не осмелилась) сделать.
12. Я часто недоволен (недовольна) собой из-за своих поступков.
13. Мои представления о добре и зле являются довольно гибкими.
14. Если бы мне удалось заново начать жизнь, то многое из того, что мной уже совершено, я сделал(а) бы по-другому.
15. Существует много вещей, которые я бы никогда не сделал(а), потому что считаю, что они приносят зло.
16. Я недавно совершил(а) поступок, о котором глубоко сожалею.
17. В последнее время я не в ладу с самим (самой) собой.

[1] Авторы — К. Куглер, У. Х. Джонс (1991).

18. Мораль — это не просто деление на «белое и черное», как многие полагают.
19. В последнее время я спокоен (спокойна) и ни о чем не переживаю.
20. Сколько себя помню, вина и сожаление сопутствуют мне всю жизнь.
21. Иногда, когда я думаю о тех плохих поступках, которые совершил(а), я просто заболеваю.
22. При определенных обстоятельствах для меня не существует никаких запретов и я могу позволить себе практически все.
23. Я считаю, что совершил(а) не столь уж много ошибок в своей жизни.
24. Я скорее умру, чем совершу серьезный проступок.
25. Я живу согласно своим собственным моральным ценностям.
26. Я часто испытываю сожаление.
27. Я часто переживаю по поводу плохих поступков, которые я совершил(а) в прошлом.
28. Я считаю, что нельзя судить людей и их поступки, не зная мотивов, которыми они руководствовались, и обстоятельств, в которых они действовали тем или иным образом.
29. В своей жизни я практически не совершил(а) поступков, о которых бы я сожалел(а).
30. Оглядываясь назад и оценивая себя и свои поступки за последние несколько недель и месяцев, я могу твердо сказать, что за этот период времени в моей жизни не было ничего такого, что бы я хотел(а) изменить.
31. Иногда я страдаю повышенным аппетитом или полным отсутствием его из-за плохих поступков, которые я совершил(а) в прошлом.
32. Я никогда не беспокоюсь по поводу того, что я делаю, так как считаю, что жизнь «возьмет свое» и расставит все точки над «i».
33. В данный момент я не испытываю какого-либо особенного чувства вины за поступки, которые я совершил(а).
34. Иногда я не могу удержаться от размышлений относительно поступков, которые я совершил(а) и которые, по моему мнению, являются плохими.
35. У меня никогда не было проблем со сном.
36. Я отдал(а) бы многое, если бы смог(ла) вернуться назад и исправить то плохое, что сделал(а) за последнее время.
37. Существует по крайней мере одна вещь в моем недавнем прошлом, которую я хотел (хотела) бы изменить.
38. Когда я совершаю дурной поступок, я тотчас же осознаю это.
39. Что «хорошо» и что «плохо» — зависит от ситуации.
40. Чувство вины не особенно беспокоит меня.
41. Я не испытываю глубокого сожаления относительно моего прошлого.
42. Я считаю, что моральные ценности являются абсолютными.
43. В последнее время я считаю, что моя жизнь была бы более приятной, если бы я не сделал(а) того, что сделал(а).

44. Если бы мне пришлось начать жизнь с начала, я мало бы что изменил(а) в ней, если бы вообще стал(а) менять что-либо.
45. В последнее время я испытываю беспокойство и некую подавленность.

Ключ к постановке диагноза

Вина-состояние — сумма положительных ответов по п. 4*, 16, 17, 19*, 30*, 33*, 36, 37, 43, 45.

Вина-черта — сумма положительных ответов по п. 2, 5, 6*, 8, 9, 10, 12, 14, 20, 21, 23*, 26, 27, 29*, 31, 34, 35*, 40*, 41*, 44*.

Моральные нормы — сумма положительных ответов по п. 1, 3, 7*, 11*, 13*, 15, 18*, 22*, 24, 25, 28*, 32*, 38, 39*, 42.

Ответы, отмеченные знаком (*), при подсчете переводятся 5=1, 4=2, 2=4, 1=5.

Тест «Ревнивы ли вы?»[1]

Инструкция

Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Выбирайте тот вариант ответа, который вам подходит больше всего. Отвечайте искренне и долго не раздумывая.

Текст опросника

1. Какова ваша реакция, когда супруг разговаривает по телефону:
   а) дожидаетесь конца разговора, чтобы узнать, с кем он говорил;
   б) сразу же допытываетесь, с кем он говорит;
   в) занимаетесь своим делом, не придавая значения разговору.
2. Что вы думаете о любви:
   а) она должна продолжаться всю жизнь;
   б) человек может любить несколько раз в жизни;
   в) хотелось бы верить, что любовь длится всю жизнь, но вы считаете, что это утопия.
3. Что вы чувствуете, когда вам из-за работы необходимо провести ночь вне дома:
   а) боитесь, что ваша половина воспользуется случаем отправиться с кем-то поразвлечься;
   б) вы даже одобряете, если он (она) это сделает;
   в) никогда не задумываетесь над тем, что он (она) делает, пока вас нет дома.
4. Вскрываете ли вы почту, адресованную супругу:
   а) нет;
   б) только счета, квитанции;
   в) всегда, если есть такая возможность.

[1] Методика взята из книги: Знаете ли вы себя. М., 1989.

5. Что вы думаете о прошлом своего супруга:
   а) вас охватывает неприятное чувство, когда вы думаете о тех, с кем он (она) встречался(-лась);
   б) стараетесь не думать об этом;
   в) об этом никогда не задумываетесь.
6. Вам предстоит купить спальный гарнитур:
   а) выбираете широкую кровать;
   б) предпочитаете отдельные с супругом кровати;
   в) оставляете выбор на усмотрение супруга.
7. Вы неожиданно застаете супруга в глубоком раздумье:
   а) считаете, что он (она) думает о вас;
   б) хотели бы прочесть его (ее) мысли, чтобы узнать, не думает ли супруг о другой(ом);
   в) не задаете никаких вопросов, потому что вас это не занимает.
8. У вас достаточно доказательств супружеской неверности:
   а) предлагаете поговорить откровенно, выяснить отношения;
   б) решаете отплатить тем же;
   в) отчаиваетесь, считаете, что жизнь разбита, но делаете еще одну попытку наладить отношения.
9. Со временем замечаете, что ваш супруг становится все более чужим, далеким от вас человеком:
   а) думаете, что это пройдет;
   б) боитесь, что своими действиями или словами вы дали повод для этого;
   в) начинаете выслеживать супруга, вскрывать его почту.
10. На встрече с друзьями ваш супруг кокетничает с другими:
   а) не обращаете никакого внимания;
   б) настаиваете, чтобы супруг прекратил это делать;
   в) не делаете из этого драму, но после гостей говорите с ним.
11. Вам приходится на несколько дней уехать:
   а) вы ни о чем не тревожитесь;
   б) часто звоните по телефону, особенно ночью;
   в) ревнуете, но ничего не делаете.
12. Как вы ведете себя во время сцены ревности:
   а) находите эту ситуацию смешной и нелепой;
   б) вам это даже доставляет удовольствие;
   в) вы испытываете противоречивые чувства.

Ключ для оценки ответов

1а — 2 балла, б — 3 балла, в — 1 балл.
2а — 3, б — 1, в — 2.
3а — 3, б — 2, в — 1.

4а — 1, б — 2, в — 3.
5а — 3, б — 2, в — 1.
6а — 3, б — 2, в — 1.
7а — 2, б — 3, в — 1.
8а — 2, б — 1, в — 3.
9а — 1, б — 2, в — 3.
10а — 1, б — 3, в — 2.
11а — 1, б — 3, в — 2.
12а — 1, б — 2, в — 3.

Подведение итогов

Если испытуемый набрал от 12 до 20 баллов, он совершенно неревнивый (или супруг не дает для этого повода).

Набравший от 21 до 28 баллов — ревнивый, но не агрессивный.

Сумма от 29 до 36 баллов свидетельствует о сильно выраженной ревности, властности.

Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова

Инструкция

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая (соглашаясь или нет) на каждое из 36 утверждений, оценивать ответы следующим образом: при ответе: «не знаю» — 0 баллов, «нет, никогда» — 1, «иногда» — 2, «часто» — 3, «почти всегда» — 4 и при ответе: «да, всегда» — 5 баллов. Отвечать нужно на все пункты.

Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, будто это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-нибудь помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов

Подсчитывается сумма баллов. Но прежде нужно проверить степень откровенности обследуемого. Если он ответил «не знаю» на утверждения под номерами 3, 9, 11, 13, 28, 36 и «да, всегда» на утверждения 11, 13, 15 и 27, то это свидетельствует о его желании выглядеть лучше и о недостаточной откровенности. Результатам тестирования можно доверять, если опрашиваемый дал не больше трех неискренних ответов.

Выводы

При сумме от 82 до 90 баллов у человека очень высокий уровень эмпатийности, от 63 до 81 балла — высокий уровень, от 37 до 62 баллов — средний уровень, от 12 до 36 баллов — низкий уровень, 11 баллов и менее — очень низкий уровень эмпатийности.

Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»

В структуре эмпатии В. В. Бойко выделяет несколько каналов.

Рациональный канал эмпатии. Характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта, выражающего эмпатию, на существо иного человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет выражающему эмпатию непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность субъекта эмпатии эмоционально резонировать с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к тому, кому адресована эмпатия.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация — еще одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, умение поставить себя на место

партнера. В основе идентификации — легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Инструкция

Если вы согласны с данными утверждениями, ставьте рядом с их номерами знак «+», если не согласны — знак «–».

Текст опросника

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается, подражая людям, копировать их интонацию, мимику.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов

Ниже приводятся 6 шкал с номерами определенных утверждений. Подсчитывается число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы (каждый совпавший ответ, с учетом знака, оценивается одним баллом), а затем определяется их общая сумма.

Рациональный канал эмпатии: +1, +7, –13, +19, +25, –31.

Эмоциональный канал эмпатии: –2, +8, –14, +20, –26, +32.

Интуитивный канал эмпатии: –3, +9, +15, +21, +27, –33.

Установки, способствующие эмпатии: +4, –10, –16, –22, –28, –34.

Проникающая способность в эмпатии: +5, –11, –17, –23, –29, –35.

Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, –24, +30, –36.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Они выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя — уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

Выводы

Если в сумме по всем шкалам 30 баллов и выше — у человека очень высокий уровень эмпатии; 29–22 — средний; 21–15 — заниженный; менее 14 баллов — очень низкий.

Опросник интерперсонального диагноза (Т. Лири, Р. Л. Лафорже, Р. Ф. Сучек)

Метод для исследования интерперсонального поведения взрослых людей (типа отношений с другими людьми). Выделяют 8 типов:

- I — авторитарный;
- II — эгоистичный;
- III — агрессивный;
- IV — подозрительный;
- V — подчиняемый;
- VI — зависимый;
- VII — дружелюбный;
- VIII — альтруистический.

Метод содержит 128 оценочных имен прилагательных, расположенных блоками из 4 прилагательных, упорядоченных по восходящей интенсивности. Каждый блок соответствует той или иной шкале, обозначенной римскими цифрами. Блоки располагаются по порядку от I до VIII шкалы. Такое расположение прилагательных повторяется 4 раза. Для диагностики нужно сложить ответы, выражающие согласие с данной характеристикой (прилагательным), по четырем блокам, обозначенным одной и той же римской цифрой (I + I + I + I или V + V + V + V и т. д.). Таким образом, каждый тип отношений с другими людьми может оцениваться 16 прилагательными.

Для проведения исследования необходимы тестовая тетрадь, бланк для записи ответов и протокол. Респонденты по инструкции отмечают ответы в бланке, причем могут оценивать поведение других (системой наблюдений), самого себя или других лиц по инструкции и оценивать идеал.

Для заполнения опросника (оценки одного лица) требуется 10–15 мин.

Инструкция

Поставьте знак «+» против тех определений, которые соответствуют вашему представлению о себе (если нет полной уверенности, знак «+» не ставьте).

Текст опросника

I

1. Умеет нравиться.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.

II

5. Обладает чувством собственного достоинства.
6. Независимый.

7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.

III

9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.

IV

13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочаровывается.

V

17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Покладистый.

VI

21. Благодарный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.

VII

25. Способный к сотрудничеству и взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.

VIII

29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.

I

33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.

II

37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.

39. Деловитый и практичный.
40. Соперничающий.

III

41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.

IV

45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.

V

49. Легко смущается.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.

VI

53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.

VII

57. Всегда любезен в обхождении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный и уживчивый.
60. Добросердечный.

VIII

61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный и мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Щедрый.

I

65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.
68. Властный.

II

69. Хвастливый.
70. Надменный и самодовольный.

71. Думает только о себе.
72. Хитрый.

III

73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Расчетливый.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.

IV

77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.

V

81. Склонный к самобичеванию.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.

VI

85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решения.
88. Легко попадает впросак.

VII

89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.

VIII

93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится помочь каждому.

I

97. Стремится к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.

II

101. Относится к окружающим с чувством превосходства.
102. Тщеславный.

103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.

III

105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.

IV

109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Недоверчивый и подозрительный.

V

113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Услужливый.
116. Мягкотелый.

VI

117. Почти никому не возражает.
118. Ненавязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.

VII

121. Стремится снискать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда со всеми дружелюбен.
124. Всех любит.

VIII

125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

Обработка результатов

Бланк ответов представляет собой таблицу, состоящую из 8 строк по 16 номеров в каждой. По каждой строке производится подсчет количества выбранных прилагательных. Выбранное прилагательное оценивается в 1 балл. Сумма набранных баллов по строке свидетельствует о выраженности данного типа отношения к окружающим.

Шкалы I, II, III, IV относятся к доминированию, шкалы V, VI, VII — к подчинению, шкала VIII — к альтруизму.

Степень доминирования определяется по формуле:

$$\text{Дом.} = (\mathrm{I} - \mathrm{V}) + 0{,}7 \times (\mathrm{VIII} + \mathrm{II} - \mathrm{IV} - \mathrm{VI}).$$

Степень дружелюбия определяется по формуле:

$$\text{Др.} = (\mathrm{VII} - \mathrm{III}) + 0{,}7 \times (\mathrm{VIII} - \mathrm{II} - \mathrm{IV} + \mathrm{VI}).$$

Выводы

Степень выраженности по каждой шкале определяется следующим образом: 0–4 балла — низкая, 5–8 баллов — умеренная, 9–12 баллов — высокая, 13–16 баллов — очень высокая.

Методика изучения застенчивости[1]

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений, которые помогут определить некоторые свойства вашей личности. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны, и каждый имеет свое мнение по поводу одного и того же. Старайтесь отвечать точно и искренне.

Отвечая на каждое утверждение, вы должны выбрать один из четырех предлагаемых ответов, а именно тот, который в наибольшей степени соответствует вашим взглядам, вашему мнению о себе.

Не нужно тратить много времени на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первым придет вам на ум. Обязательно отвечайте на все утверждения подряд, ничего не пропуская.

В бланке для ответов, выбрав одно из четырех утверждений, ставьте крестик напротив номера вопроса.

Текст опросника

1. Я боюсь какой-нибудь выходкой испортить впечатление, которое составили обо мне окружающие:

   А — очень редко;

   Б — иногда;

   В — бывает часто;

   Г — испытываю это чувство постоянно.

2. Если в беседе у меня внезапно иссякает тема разговора, я чувствую себя:

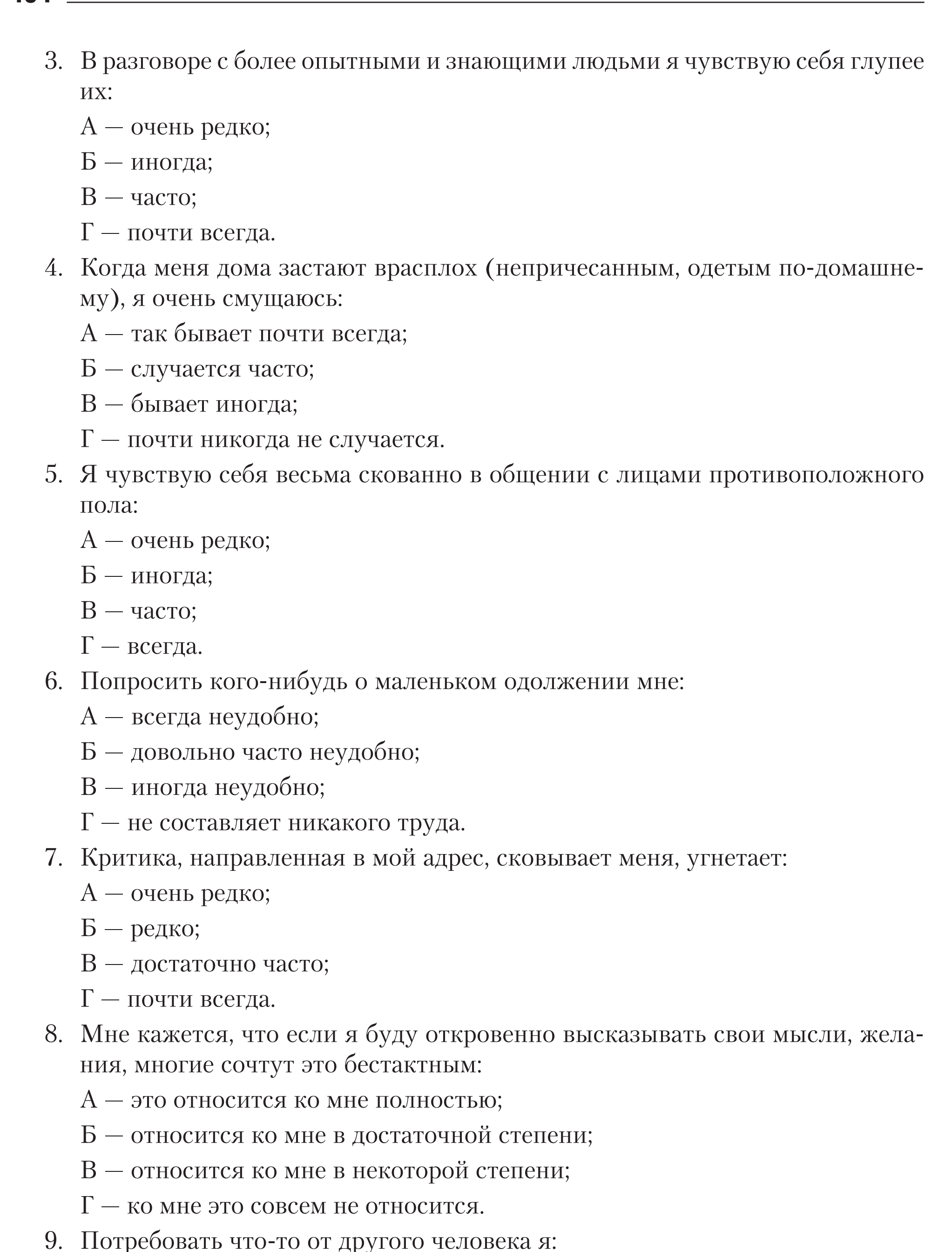
   А — очень неприятно;

   Б — достаточно неудобно;

   В — несколько неудобно;

   Г — совершенно спокойно.

[1] Методика взята из книги: *Обозов Н. Н.* Психология менеджмента. СПб., 1997. Отобраны только положения, полностью отвечающие задаче методики. При этом некоторые утверждения мной модифицированы.



3. В разговоре с более опытными и знающими людьми я чувствую себя глупее их:

   А — очень редко;

   Б — иногда;

   В — часто;

   Г — почти всегда.

4. Когда меня дома застают врасплох (непричесанным, одетым по-домашнему), я очень смущаюсь:

   А — так бывает почти всегда;

   Б — случается часто;

   В — бывает иногда;

   Г — почти никогда не случается.

5. Я чувствую себя весьма скованно в общении с лицами противоположного пола:

   А — очень редко;

   Б — иногда;

   В — часто;

   Г — всегда.

6. Попросить кого-нибудь о маленьком одолжении мне:

   А — всегда неудобно;

   Б — довольно часто неудобно;

   В — иногда неудобно;

   Г — не составляет никакого труда.

7. Критика, направленная в мой адрес, сковывает меня, угнетает:

   А — очень редко;

   Б — редко;

   В — достаточно часто;

   Г — почти всегда.

8. Мне кажется, что если я буду откровенно высказывать свои мысли, желания, многие сочтут это бестактным:

   А — это относится ко мне полностью;

   Б — относится ко мне в достаточной степени;

   В — относится ко мне в некоторой степени;

   Г — ко мне это совсем не относится.

9. Потребовать что-то от другого человека я:

   А — могу довольно легко;

   Б — иногда получается;

   В — могу очень редко;

   Г — не в состоянии.

10. Я очень смущаюсь, когда мне приходится входить в помещение, где уже собрались люди:

    А — да, это почти всегда;

    Б — часто;

    В — иногда;

    Г — очень редко.

11. Мне очень трудно просить незнакомых людей об одолжении:

    А — никогда не бывает;

    Б — случается редко;

    В — иногда бывает;

    Г — это относится ко мне целиком и полностью.

12. Мне кажется, что моя внешность проигрывает по сравнению с другими людьми, и поэтому я смущаюсь, когда на меня пристально смотрят:

    А — это относится ко мне целиком и полностью;

    Б — до известной степени;

    В — иногда;

    Г — это ко мне не относится.

13. Когда мне дают поручение, я боюсь сделать что-нибудь не так:

    А — очень редко;

    Б — иногда;

    В — очень часто;

    Г — постоянно.

14. Безболезненно я воспринимаю критику только близких мне людей:

    А — это относится ко мне целиком;

    Б — до известной степени;

    В — довольно редко;

    Г — это ко мне совершенно не относится.

15. При обращении к чиновнику или начальнику я чувствую себя скованным, мысли мои сбиваются и я не могу ничего рассказать толком:

    А — так никогда не бывает;

    Б — иногда бывает;

    В — бывает очень часто;

    Г — бывает всегда.

16. Когда мне приходится разговаривать с незнакомыми людьми, я чувствую себя неуверенно:

    А — всегда;

    Б — часто;

    В — иногда;

    Г — так не бывает вообще.

17. Даже в узком кругу знакомых мне людей я чувствую себя смущенным:
    А — очень редко;
    Б — временами;
    В — очень часто;
    Г — всегда.
18. Опасение, что я могу сказать что-нибудь нелепое, заставляет меня быть сдержанным в присутствии начальства:
    А — почти всегда;
    Б — часто;
    В — иногда;
    Г — никогда.
19. Обратиться к другим людям с какой-нибудь просьбой для меня:
    А — нетрудно;
    Б — несколько затруднительно;
    В — затруднительно;
    Г — очень трудно.
20. Скорее я откажусь от своих планов, чем обращусь за помощью к другим людям:
    А — это для меня типично;
    Б — характерно в большинстве случаев;
    В — это со мной бывает;
    Г — этого я не могу о себе сказать.
21. Разговаривая с людьми, уважаемыми мной, я кажусь себе ничтожным и боюсь сказать лишнее слово:
    А — никогда;
    Б — иногда;
    В — часто;
    Г — всегда.
22. Если я чувствую, что на меня смотрят, то я очень смущаюсь:
    А — всегда;
    Б — это случается часто;
    В — иногда;
    Г — такого не бывает.
23. Я смущаюсь, когда мне приходится высказывать свою точку зрения в присутствии многих людей:
    А — никогда;
    Б — иногда;
    В — часто;
    Г — всегда.

24. У меня часто бывают ситуации, в которых я чувствую себя неловко:

    А — почти каждый день;

    Б — достаточно часто;

    В — иногда;

    Г — это ко мне не относится.

25. Если я чем-нибудь себя скомпрометирую, я бываю совершенно подавлен и не могу прийти в себя:

    А — это не соответствует моему характеру;

    Б — бывает со мной редко;

    В — бывает достаточно часто;

    Г — это полностью соответствует моему характеру.

26. Если мне приходится воспользоваться чьей-либо помощью, я чувствую себя:

    А — в высшей степени неуверенно;

    Б — достаточно неудобно;

    В — несколько неловко;

    Г — абсолютно спокоен.

Обработка результатов

За каждый ответ начисляется от 0 до 3 баллов.

При нечетных утверждениях:

- ответ А — 0 баллов;
- ответ Б — 1 балл;
- ответ В — 2 балла;
- ответ Г — 3 балла.

При четных утверждениях:

- ответ А — 3 балла;
- ответ Б — 2 балла;
- ответ В — 1 балл;
- ответ Г — 0 баллов.

Затем находится общая сумма баллов. Чем больше сумма баллов, тем более застенчивым является данный испытуемый.

Стенфордский опросник застенчивости[1]

Он предназначен для самоанализа выраженности застенчивости, ее причин и проявлений.

Инструкция

Перед вами опросник. Заполните его в быстром темпе, а затем еще раз вдумчиво прочитайте, чтобы понять, насколько застенчивость действительно определяет вашу жизнь.

[1] Методика приведена в книге: *Зимбардо Ф.* Застенчивость. М., 1991.

Текст опросника

1. Считаете ли вы себя застенчивым человеком?

   1 — да; 2 — нет.

2. Если да, то всегда ли вы были таким (т. е. были застенчивы прежде и остаетесь теперь)?

   1 — да; 2 — нет.

3. Если на первый вопрос вы ответили отрицательно, то было ли такое время в вашей жизни, когда вы были застенчивы?

   1 — да; 2 — нет.

   Если нет, то далее можно не отвечать. Спасибо.

   Если вы ответили «да» хотя бы на один из трех вопросов, продолжайте дальше.

4. Когда вами владеет застенчивость, насколько она сильна?

   1 — чрезвычайно сильна;

   2 — очень сильна;

   3 — весьма сильна;

   4 — умеренно сильна;

   5 — это нечто вроде смущения;

   6 — мной владеет лишь легкое смущение.

5. Как часто вы испытываете (испытывали) ощущение застенчивости?

   1 — каждый день;

   2 — почти каждый день;

   3 — часто, почти через день;

   4 — один или два раза в неделю;

   5 — иногда — реже, чем раз в неделю;

   6 — редко — один раз в месяц или еще реже.

6. В сравнении с людьми вашего круга, пола и возраста, насколько вы застенчивы?

   1 — гораздо более застенчив;

   2 — более застенчив;

   3 — примерно столь же застенчив;

   4 — менее застенчив;

   5 — значительно менее застенчив.

7. Насколько желательно для вас быть застенчивым?

   1 — весьма нежелательно;

   2 — нежелательно;

   3 — безразлично;

   4 — желательно;

   5 — очень желательно.

8. Является ли (являлась ли) застенчивость для вас личной проблемой?
   1 — да, часто;
   2 — да, иногда;
   3 — да, изредка;
   4 — редко;
   5 — никогда.
9. Испытывая застенчивость, можете ли вы это скрывать, так чтобы другие не считали вас застенчивым?
   1 — да, всегда;
   2 — иногда получается, иногда — нет;
   3 — нет, обычно мне этого скрыть не удается.
10. Считаете ли вы себя интровертом или экстравертом?
   1 — выраженный интроверт;
   2 — умеренный интроверт;
   3 — слегка интровертированный;
   4 — нейтральный;
   5 — слегка экстравертированный;
   6 — умеренный экстраверт;
   7 — выраженный экстраверт.

11–19. Что из перечисленного может быть причиной вашей застенчивости? Отметьте то, что касается вас.

- Опасение, что меня негативно оценят.
- Страх быть отвергнутым.
- Недостаточная уверенность в себе.
- Недостаток социальных навыков, а именно ___________________ .
- Боязнь близких отношений.
- Склонность к уединению.
- Асоциальные интересы, увлечения и т. п.
- Собственное несовершенство, недостатки, а именно _________________ .
- Другое, а именно ___________________ .

20–27. Восприятие застенчивости. Считают ли названные ниже люди, что вы застенчивы? Как вы полагаете, насколько застенчивым они вас считают?

Отвечайте, пользуясь следующими баллами:

1 — крайне застенчивый;
2 — очень застенчивый;
3 — весьма застенчивый;
4 — умеренно застенчивый;
5 — до некоторой степени застенчивый;
6 — слегка застенчивый;

7 — незастенчивый;

8 — они не знают;

9 — я не знаю их мнения.

- Ваша мать?
- Ваш отец?
- Ваши братья и сестры?
- Близкие друзья?
- Ваш супруг (или интимный друг, подруга)?
- Ваши одноклассники?
- Ваш нынешний сосед?
- Преподаватели или руководители, коллеги, которые хорошо вас знают?

28. Принимая решение назвать себя застенчивым, чем вы руководствовались?

1 — вы застенчивы (или были застенчивы) всегда и при любых обстоятельствах;

2 — вы застенчивы (или бывали застенчивы) более чем в 50% ситуаций, т. е. чаще, чем незастенчивы;

3 — вы застенчивы (или бывали застенчивы) лишь иногда, но в достаточно важных для вас ситуациях, так что вас поэтому можно считать застенчивым.

29. Случалось ли, что вашу застенчивость принимали за какую-то иную черту, например безразличие, холодность, нерешительность?

1 — да, а именно ____________ ;

2 — нет.

30. Случается ли вам испытывать застенчивость в одиночестве?

1 — да; 2 — нет.

31. Случается ли вам испытывать смущение в одиночестве?

1 — да; 2 — нет.

32. Если да, то укажите, когда, как и почему ________________________________ .

33–36. Что повергает вас в застенчивость?

- Если вы испытываете сейчас или испытывали в прошлом ощущение застенчивости, укажите, какие ситуации, виды деятельности или типы людей их вызывают (отметьте так или иначе все пункты).

  Ситуации и виды деятельности, которые повергают меня в застенчивость:

  - ♦ любые ситуации общения;
  - ♦ большие группы людей;
  - ♦ малые группы, выполняющие совместную деятельность;
  - ♦ малые группы общающихся людей;
  - ♦ общение один на один с представителем своего пола;
  - ♦ общение один на один с представителем другого пола;
  - ♦ ситуации, в которых я уязвим (например, когда прошу о помощи);

  - ситуации, в которых я занимаю приниженное положение по сравнению с другими (например, когда обращаюсь к начальству);
  - ситуации, требующие отстаивания своих прав (например, когда приходится жаловаться на плохое обслуживание или низкое качество товара);
  - ситуации, когда я нахожусь в центре внимания малой группы людей (например, когда меня кому-то представляют или спрашивают мое мнение);
  - ситуации, когда меня оценивают или сравнивают с другими;
  - любые новые социальные контакты;
  - вероятность сексуальной близости.
- Теперь вернитесь к предыдущему вопросу и по поводу каждой ситуации отметьте, вызывала ли она у вас застенчивость на протяжении последнего месяца:

  0 — нет, но раньше бывало;

  1 — да, в значительной степени;

  2 — да, в немалой степени;

  3 — вообще да;

  4 — только слегка;

  5 — безусловно нет.
- Типы людей, вызывающие у меня застенчивость:
  - мои родители;
  - мои братья и сестры;
  - другие родственники;
  - друзья;
  - незнакомцы;
  - иностранцы;
  - авторитетные лица (в силу их положения — преподаватели, начальники и т. п.);
  - авторитетные лица (в силу их превосходства — специалисты, интеллектуалы);
  - пожилые люди;
  - дети (значительно младше меня);
  - группа представителей другого пола;
  - группа представителей моего пола;
  - представитель другого пола один на один;
  - представитель моего пола один на один.
- Теперь вернитесь к предыдущему вопросу и отметьте, возникала ли у вас на протяжении последнего месяца застенчивость при встрече с этими категориями людей:

  0 — нет, но прежде бывало;

  1 — да, в значительной степени;

2 — да, в немалой степени;

3 — вообще да;

4 — лишь слегка.

37–40. Реакции, связанные с застенчивостью.

- На основании чего вы заключаете, что испытываете застенчивость?

  1 — на основании мыслей, переживаний и тому подобных внутренних симптомов;

  2 — на основании своих действий в данной ситуации;

  3 — на основании как внутренних ощущений, так и внешних реакций.

  Физические реакции

- Если вы испытываете или испытывали застенчивость, какие из физических реакций характерны для этого состояния? Поставьте 0 против тех, которые несущественны, остальные проранжируйте от 1 (наиболее типичные, часто возникающие, сильные) и выше (2 — менее частые и сильные и т. д.):
  - ♦ покраснение лица;
  - ♦ учащение пульса;
  - ♦ урчание в животе;
  - ♦ звон в ушах;
  - ♦ сильное сердцебиение;
  - ♦ сухость во рту;
  - ♦ дрожание рук;
  - ♦ повышенная потливость;
  - ♦ слабость;
  - ♦ другое (укажите, что именно) __________________.

  Мысли и чувства

- Каковы мысли и чувства, характерные для вашего переживания застенчивости? Поставьте 0 против тех, которые вам не свойственны, остальные проранжируйте от 1 (наиболее типичные, частые и сильные) и выше (менее типичные). Одним и тем же баллом можно отметить несколько пунктов:
  - ♦ положительные мысли (например, удовлетворенность собой);
  - ♦ никаких особых мыслей (например, пустые грезы, размышления «ни о чем»);
  - ♦ самососредоточенность (например, крайняя озабоченность собственной персоной, каждым своим шагом);
  - ♦ мысли, сконцентрированные на неприятных сторонах ситуации (например, мысль о том, что мое положение ужасно, что хотелось бы оказаться вне его);
  - ♦ мысли, ориентированные на отвлечение (например, о чем-то другом, чем можно было бы заняться, о том, что неприятная ситуация скоро кончится);

- негативные мысли о себе (например, что я глупый);
- мысли о том, как меня оценивают окружающие, что они обо мне думают;
- мысли о своем поведении (какое впечатление я произвожу и как его улучшить);
- мысли о застенчивости вообще (например, о том, насколько распространена застенчивость и каковы ее последствия);
- другое, а именно ______________________________

Действия

- Если вы испытываете или испытывали застенчивость, то в каких внешних действиях это проявляется, так что окружающие могут понять, что вы застенчивы? Поставьте 0 против тех действий, которые вам не свойственны, а остальные проранжируйте от 1 и выше, как в предыдущих случаях. Одним и тем же баллом можно отметить несколько пунктов:
  - я говорю очень тихо;
  - избегаю людей;
  - не способен смотреть в глаза;
  - я молчу (не могу говорить);
  - заикаюсь;
  - болтаю чепуху;
  - замираю;
  - избегаю что-либо делать;
  - стараюсь скрыться;
  - другое, а именно __________________.

41. Каковы негативные последствия застенчивости? Отметьте то, что касается вас.
    - Никаких.
    - Возникают социальные проблемы; трудно знакомиться с людьми и заводить друзей, наслаждаться общением.
    - Возникают отрицательные эмоции — ощущение изоляции, одиночества, депрессия.
    - Застенчивость препятствует тому, чтобы другие меня положительно оценили (например, из-за застенчивости мои достижения остаются незамеченными).
    - Затруднительно добиваться своего, выражать собственное мнение, использовать предоставляющиеся возможности.
    - Моя застенчивость побуждает других негативно меня оценивать (например, меня несправедливо считают недружелюбным, высокомерным).
    - Возникают трудности во взаимопонимании (например, на людях я не могу ясно мыслить и выражать свои чувства).
    - Застенчивость провоцирует чрезмерное углубление в себя.

42. Каковы положительные последствия застенчивости? Отметьте то, что касается вас.
    - Никаких.
    - Появляется возможность производить впечатление скромного человека, погруженного в себя.
    - Позволяет избегать конфликтов.
    - Удобная форма самозащиты.
    - Появляется возможность смотреть на других со стороны, вести себя взвешенно и разумно.
    - Исключаются негативные оценки со стороны других (например, застенчивого не считают навязчивым, агрессивным, претенциозным).
    - Позволяет выбрать среди вероятных партнеров по общению тех, кто мне более симпатичен.
    - Удается уединиться и насладиться одиночеством.
    - В межличностных отношениях застенчивость удерживает от того, чтобы унизить или обидеть другого человека.
43. Считаете ли вы, что вашу застенчивость можно преодолеть?

    1 — да; 2 — нет; 3 — не уверен.
44. Готовы ли вы к серьезной работе над собой, чтобы избавиться от застенчивости?

    1 — да, безусловно; 2 — пожалуй, да; 3 — еще не уверен; 4 — нет.

Методика «Робость, стеснительность»

Инструкция

Прочитайте утверждения опросника и в случае согласия с ними поставьте рядом знак «+», при несогласии — «–».

Текст опросника

1. Когда я нахожусь в компании, я мучаюсь выбором темы для разговора.
2. В компании я чувствую себя несколько неловко и из-за этого произвожу впечатление хуже, чем мог бы.
3. Я редко заговариваю с людьми первым.
4. Мне бывает трудно изложить свои мысли словами, и поэтому я не включаюсь в беседу с такой готовностью, как другие.
5. Часто я лишь с большим трудом могу скрыть свою застенчивость.
6. Я схожусь с людьми так же легко, как и другие.
7. Мне трудно поддерживать разговор с малознакомыми людьми.
8. Я часто много теряю из-за своей нерешительности.

9. Иногда из-за своей сдержанности мне бывает трудно отстаивать свои права.
10. В школе мне трудно было говорить перед всем классом.
11. Я без страха и смущения вхожу в комнату, где уже собрались и беседуют люди.
12. Я охотно знакомлюсь с новыми людьми.
13. Мне бы хотелось быть менее застенчивым.
14. Мне кажется, что попадая в новый коллектив, я быстро приспосабливаюсь.
15. Если люди наблюдают за мной, мне становится не по себе.

Обработка результатов

Баллы начисляются за ответы «да» по позициям 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 15 и ответы «нет» по позициям 6, 11, 12, 14. Подсчитывается сумма баллов.

Выводы

Высокие оценки по фактору «робость, стеснительность» свидетельствуют о застенчивости, нерешительности, неуверенности. Такие лица избегают рискованных ситуаций, при необходимости принять решение либо чрезмерно колеблются, либо подолгу оттягивают его выполнение.

Самооценочный тест «Характеристики эмоциональности»

Тест разработан Е. П. Ильиным и предназначен для самооценки выраженности различных характеристик эмоций: эмоциональной возбудимости, интенсивности, устойчивости, влияния на эффективность деятельности.

Инструкция

На каждый из заданных вопросов отвечайте «да», если согласны с тем, что вас спрашивают, или «нет» при отсутствии согласия.

Текст опросника

1. Вы легко радуетесь даже небольшому успеху?
2. Быстро ли вы отходите после того, как разозлились?
3. Вы бурно выражаете свою радость?
4. Вспыльчивы ли вы и легко ранимы шутками над вами?
5. Долго ли вы не прощаете нанесенную вам обиду?
6. Долго ли вы не можете успокоиться после достигнутого успеха?
7. Сильно ли вы переживаете, когда сдаете экзамен менее успешно, чем ожидали?

8. Замечали ли вы, что, несмотря на то, что свершилось то, чего вы давно хотели, радость у вас не появилась?
9. Вас можно быстро рассердить?
10. Вы способны восторгаться, восхищаться чем- или кем-нибудь?
11. Выходите ли вы из себя, сердясь не на шутку?
12. Можете ли вы потерять над собой контроль при радости?
13. Правда ли, что вы недолго переживаете свои разочарования?
14. Вы легко откликаетесь на горе других?
15. Правда ли, что вы не способны долго радоваться успеху?
16. Охватывает ли вас ярость, когда с вами поступают несправедливо?
17. Легко ли вас рассмешить?
18. Типично ли для вас бурное веселье?
19. Часто ли у вас бывает, что сильная радость не дает вам сосредоточиться на другом деле?
20. Вы действительно долго переживаете свои неудачи?
21. Можете ли вы радоваться по пустякам?
22. Легко ли вы обижаетесь, если вас критикуют?
23. Обычно свою радость вы сопровождаете громкими восклицаниями, хлопанием в ладоши, подпрыгиваниями?
24. Долгое выражение радости — это не для вас.
25. Вы сильно волнуетесь перед экзаменом?
26. Вам действительно свойственно быстро забывать свои неудачи?
27. Волнуетесь ли вы из-за пустяков?
28. Обычно вы громко смеетесь?
29. Вы впадаете в глубокое отчаяние при каких-либо разочарованиях?
30. Может ли вам доставить радость выигрыш у слабого соперника?
31. Если вас рассмешили, вы долго не можете успокоиться?
32. Легко ли вас развеселить?
33. Долго ли вы не можете успокоиться после веселья?
34. Вы быстро начинаете злиться?
35. Вы действительно сильно переживаете беды других?
36. Вы долго дуетесь на обидчика?

Обработка результатов и выводы

Вопросы +1, –8, +17, +21, +30, +32 — возбудимость положительных эмоций.
Вопросы +3, +10, +12, +18, +23, +28 — интенсивность положительных эмоций.
Вопросы +6, –15, +19, –24, + 31, +33 — длительность положительных эмоций.
Вопросы +4, +9, +17, +22, +27, +34 — возбудимость отрицательных эмоций.
Вопросы +7, +11, +16, +25, +29, +35 — интенсивность отрицательных эмоций.
Вопросы –2, +5, –13, +20, –26, +36 — длительность отрицательных эмоций.

Тест «Умеете ли вы слушать?» (1)[1]

Инструкция

Отметьте ситуации, которые вызывают у вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком — будь то ваш товарищ, сослуживец, непосредственный начальник, руководитель или просто случайный собеседник.

№ п/п	Варианты ситуаций	Ситуации, вызывающие досаду
1	Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово	
2	Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня	
3	Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени	
4	Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага его занимают больше, чем мои слова	
5	Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги	
6	Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями	
7	Что бы я ни высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл	
8	Собеседник всегда старается опровергнуть меня	
9	Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание	
10	Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться	
11	Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал	
12	Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться	
13	Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла очков и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен	
14	Собеседник делает выводы за меня	
15	Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование	
16	Собеседник всегда смотрит на меня очень внимательно, не мигая	
17	Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит меня	
18	Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня	
19	Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное	
20	Собеседник требует чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?»	

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического изучения. М., 1998.

№ п/п	Варианты ситуаций	Ситуации, вызывающие досаду
21	Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает так же	
22	Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает	
23	Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты	
24	Собеседник часто смотрит на часы во время разговора	

Обработка результатов

Подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.

Интерпретация

70–100% — Вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40–70% — Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям, вам еще недостает некоторых достоинств хорошего собеседника, избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10–40% — Вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспосабливайте свой темп мышления к его речи — и можете быть уверены, что общаться с вами будет еще приятнее.

0–10% — Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать, ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Тест «Умеете ли вы слушать?» (2)

Инструкция

На 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

- «почти всегда» — 2 балла;
- «в большинстве случаев» — 4 балла;
- «иногда» — 6 баллов;
- «редко» — 8 баллов;
- «почти никогда» — 10 баллов.

Текст опросника

1. Стараетесь ли вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема или собеседник неинтересны вам?

2. Раздражают ли вас манеры вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым вам человеком?
5. Имеете ли вы привычку перебивать говорящего?
6. Делаете ли вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
7. Меняете ли вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто ваш собеседник?
8. Меняете ли вы тему разговора, если он коснулся неприятной для вас темы?
9. Поправляете ли вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?
10. Бывает ли у вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем вы говорите?

Обработка и интерпретация

Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то слушатель «выше среднего уровня». Обычно средний балл слушателей — 55.

Анкета «Учитель — ученик»[1]

В анкету включено 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трем параметрам (по 8 вопросов) — гностическому, эмоциональному, поведенческому.

Инструкция

Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если вы считаете, что оно верно и соответствует вашим отношениям с учителем, то напишите «да», если оно неверно, то — «нет».

Текст опросника

1. Учитель умеет точно предсказать успехи своих учеников.
2. Мне трудно ладить с учителем.
3. Учитель — справедливый человек.
4. Учитель умело готовит меня к контрольным и экзаменам.
5. Учителю явно не хватает чуткости в отношениях с людьми.
6. Слово учителя для меня — закон.
7. Учитель тщательно планирует работу со мной.
8. Я вполне доволен учителем.

---

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 356.

9. Учитель недостаточно требователен ко мне.
10. Учитель всегда может дать разумный совет.
11. Я полностью доверяю учителю.
12. Оценка учителя очень важна для меня.
13. Учитель в основном работает по шаблону.
14. Работать с учителем — одно удовольствие.
15. Учитель уделяет мне мало внимания.
16. Учитель, как правило, не учитывает моих индивидуальных особенностей.
17. Учитель плохо чувствует мое настроение.
18. Учитель всегда выслушивает мое мнение.
19. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет учитель.
20. Я не стану делиться с учителем своими мыслями.
21. Учитель наказывает меня за малейший проступок.
22. Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.
23. Я хотел бы стать похожим на учителя.
24. У нас с учителем чисто деловые отношения.

Обработка результатов

Каждый вопрос, совпадающий с «ключом», оценивается в 1 балл.

Гностический компонент включает вопросы:

- ответ «да» — 1, 4, 7, 10, 19, 22;
- ответ «нет» — 13, 16.

Эмоциональный компонент включает вопросы:

- ответ «да» — 8, 11, 14, 23;
- ответ «нет» — 2, 5, 17, 20.

Поведенческий компонент включает вопросы:

- ответ «да» — 3, 6, 12, 18;
- ответ «нет» — 9, 15, 21, 24.

Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный — определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий — показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика. При сравнении учителей разных классов целесообразно использовать суммарный показатель.

Тест «Трансактный анализ общения»[1]

Трансакция — единица акта общения, в течение которой собеседники, находящиеся в одном из трех состояний Я, обмениваются парой реплик.

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 372.

Обращаясь к другому человеку, мы обычно выбираем себе и собеседнику одно из трех возможных состояний нашего Я: состояние Родителя, Взрослого или Дитяти.

Характеристики состояний:

- назидательный, самоуверенно-агрессивный;
- рациональный;
- корректный;
- сдержанный;
- эмоциональный;
- неуверенный;
- подчиняемый.

Родитель, Взрослый, Дитя

- учит, направляет оценивает, осуждает опекает;
- трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой;
- капризничает, упрямится, творит, протестует.

Человек, говоря первую фразу, задает тон разговора тем, что невольно выбирает себе и собеседнику подходящее состояние Я. Деловое общение должно происходить на уровне Взрослый—Взрослый.

Трансактный анализ общения позволит вам овладеть тонкостями делового общения: более точно улавливать скрытый смысл сказанного, стать инициатором общения, избежать тактических и стратегических ошибок контакта.

Эти три «Я» сопровождают нас всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, лишь бы они были уместны. Самоконтроль и гибкость помогают ему вовремя вернуться во «взрослое» состояние, что особенно и отличает зрелую личность от юнца, пусть даже солидного возраста.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три Я в вашем поведении. Для этого оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

Текст опросника

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители (как более взрослые люди) должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.

11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны беспрекословно следовать указаниям родителей.
16. Я — увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека — объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов

Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

- 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 (Д — Дитя);
- 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 (В — Взрослый);
- 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 (Р — Родитель).

Расположите соответствующие символы в порядке убывания веса. Если у вас получилась формула ВДР, то это значит, что вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранить эти качества и впредь. Они помогут в любом деле, связанном с общением, коллективным трудом, творчеством.

Хуже, если на первом месте стоит Р. Категоричность и самоуверенность противопоказаны, например, педагогу, организатору — словом, всем, кто в основном имеет дело с людьми, а не с машинами.

Сочетание РДВ порой способно осложнить жизнь обладателю такой характеристики. «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но и тут нет особых поводов для уныния. Если вас не привлекают организаторская работа, шумные компании и вы предпочитаете побыть наедине с книгой, кульманом или этюдником, то все в порядке. Если же нет и вы захотите передвинуть свое Р на второе или даже на третье место, то это вполне осуществимо. Вам помогут и так называемые группы тренировки общения, организованные профессиональными психологами во многих городах.

Д во главе приоритетной формулы — вполне приемлемый вариант, скажем, для научной работы. Эйнштейн, например, однажды шутливо объяснил причину своих научных успехов тем, что он развивался медленно и над многими вопросами задумался лишь тогда, когда люди обычно уже перестают о них думать.

Но детская непосредственность хороша до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то, значит, пора взять свои эмоции под контроль.

Методика «Самооценка стиля управления»[1]

Инструкция

По каждому пункту опросника ответьте, долго не задумываясь, «да» или «нет» в зависимости от того, согласны ли вы или же не согласны с высказанным в нем утверждением, и в бланке для ответов сделайте соответствующую пометку.

Текст опросника

1. В работе с людьми я предпочитаю, чтобы они беспрекословно выполняли мои распоряжения.
2. В трудных ситуациях я, принимая решение, всегда думаю о других, а потом о себе.
3. Меня раздражает, когда кто-то проявляет слишком много инициативы.
4. Как правило, я не полагаюсь на своих помощников.
5. Я умею объективно оценивать своих подчиненных, выделяя среди них сильных и слабых.
6. Я часто советуюсь со своими помощниками, прежде чем отдать ответственное распоряжение.
7. Я редко настаиваю на своем, чтобы не вызывать у подчиненных раздражения.
8. Я всегда требую от подчиненных неукоснительного выполнения моих распоряжений.
9. Мне легче работать одному, чем кем-то руководить.
10. Я игнорирую коллективное руководство, чтобы обеспечить эффективность единоначалия.
11. Чтобы не подорвать свой авторитет, я не признаю своих ошибок.
12. На грубость подчиненного я стараюсь реагировать так, чтобы не вызвать конфликт.
13. Я делаю все, чтобы подчиненные охотно выполняли мои распоряжения.
14. Я всегда стремлюсь быть первым во всех начинаниях коллектива.
15. Мне легче подстроиться под мнение большинства коллектива, чем выступить против него.
16. Мне приходится чаще просить, чем требовать.
17. Я предоставляю хорошим специалистам большую свободу в решении сложных задач, особо их не контролирую.
18. Мне нравится обсуждать и анализировать с подчиненными проблемы коллектива.

---

[1] Методика, приведенная в книге А. В. Аграшенкова «Психология на каждый день» (М., 1997), несколько модифицирована мной, чтобы сократить число пунктов опросника (вместо 60 оставлено 33) и исключить те, которые имеют весьма отдаленное отношение к диагностируемым стилям.

19. Мои помощники справляются не только со своими, но и с моими обязанностями.
20. Мне легче избежать конфликта с вышестоящим руководством, чем с подчиненными.
21. Я всегда добиваюсь выполнения своих распоряжений, даже наперекор обстоятельствам.
22. Чтобы лучше понять подчиненных, я стараюсь представить себя на их месте.
23. Самое трудное для меня — вмешиваться в ход работы людей, требовать от них дополнительных усилий.
24. Меня больше волнуют собственные проблемы, чем проблемы подчиненных.
25. Я думаю, что управление людьми должно быть гибким: нельзя использовать ни железную непреклонность, ни панибратство.
26. Руководство людьми я представляю себе как мучительное занятие.
27. Я стараюсь развивать в коллективе сотрудничество и взаимопомощь.
28. Я с благодарностью отношусь к советам и предложениям подчиненных.
29. Иногда мне кажется, что в коллективе я — лишний человек.
30. Эффективность управления достигается тогда, когда подчиненные являются лишь исполнителями решений начальника.
31. Лучше всего предоставлять коллективу полную самостоятельность и ни во что не вмешиваться.
32. Меня часто упрекают в чрезмерной мягкости к подчиненным.
33. Главное в руководстве — умело распределить свои обязанности между помощниками.

Обработка результатов

За каждый утвердительный ответ начисляется 1 балл.

Ключ к расшифровке данных

О проявлении авторитарного стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам: 1, 3, 4, 8, 10, 11, 14, 15, 21, 22, 30.

О проявлении демократического стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 2, 5, 6, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 27, 28.

О проявлении либерального (попустительского) стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 7, 9, 16, 17, 20, 23, 26, 29, 31, 32, 33.

Выводы

Подсчитывается сумма набранных по каждой шкале (по каждому стилю) баллов. Степень выраженности каждого стиля такова:

- 0–3 балла — слабая;
- 4–7 баллов — средняя;
- 8–11 баллов — высокая.

Если по всем шкалам оценки низкие, то стиль не сформирован, если высокие — речь может идти о смешанном стиле управления. Преобладание оценок по одной из шкал на 3 и более балла свидетельствует о большем проявлении стиля, характеризуемого этой шкалой.

Методика А. Л. Журавлева «Стиль руководства»

Методика направлена на оценку преобладающего стиля руководства:

- директивного (авторитарного);
- коллегиального (демократического);
- либерального.

Инструкция

Вам будет предложено 27 характеристик деятельности вашего руководителя и к каждой из них указано по 5 вариантов ее проявления. Выберите, пожалуйста, один или несколько из этих 5 вариантов, которые соответствуют его руководству, и отметьте их. Просим быть искренним.

Текст опросника

1. Распределение полномочий между руководителями и подчиненными:
   а) централизует руководство, требует, чтобы о всех деталях докладывали именно ему;
   б) пассивен в выполнении управленческих функций;
   в) четко распределяет функции между собой, своими заместителями и подчиненными;
   г) ожидает указаний сверху или даже требует их;
   д) централизует руководство только в трудных ситуациях.
2. Действия руководителя в критических (напряженных) ситуациях:
   а) переходит на более жесткие методы руководства;
   б) не меняет способы руководства;
   в) не обходится без помощи вышестоящих руководителей;
   г) начинает более тесно взаимодействовать с подчиненными;
   д) плохо справляется со своими обязанностями.
3. Контакты руководителя с подчиненными:
   а) недостаточно общительный, с людьми разговаривает мало;
   б) регулярно общается с подчиненными, говорит о положении дел в коллективе, о трудностях, которые предстоит преодолеть;
   в) умеет общаться, но специально ограничивает общение с подчиненными, держится от них на расстоянии;
   г) старается общаться с подчиненными, но при этом испытывает трудности в общении;

   д) общается в основном с активом коллектива.
4. Продуктивность работы коллектива в отсутствие руководителя:
   а) исполнители работают хуже;
   б) коллектив не снижает продуктивности;
   в) исполнители постоянно работают не в полную силу;
   г) продуктивность работы повышается;
   д) коллектив работает с переменным успехом.
5. Отношение руководителя к советам и возражениям со стороны исполнителей:
   а) сам обращается за советом к подчиненным;
   б) не допускает, чтобы руководимые ему советовали и тем более возражали;
   в) подчиненные не только советуют, но могут давать указания своему руководителю;
   г) руководитель советуется даже тогда, когда обстоятельства не особенно требуют этого;
   д) если исполнители знают, как лучше выполнить работу, они говорят об этом своему руководителю.
6. Контроль деятельности подчиненных:
   а) контролирует от случая к случаю;
   б) всегда очень строго контролирует работу отдельных исполнителей и коллектива в целом;
   в) контролируя работу, всегда замечает положительные результаты, хвалит исполнителей;
   г) контролируя, всегда выискивает недостатки в работе;
   д) нередко вмешивается в работу исполнителей.
7. Соотношение решений производственных и социально-психологических задач в процессе руководства коллективом:
   а) его интересует только выполнение плана, а не отношение людей друг к другу;
   б) решая производственные задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе;
   в) в работе не заинтересован, подходит к делу формально;
   г) больше внимания уделяет налаживанию взаимоотношений в коллективе, а не выполнению производственных заданий;
   д) когда нужно, защищает интересы своих подчиненных.
8. Характер приказов руководителя:
   а) приказывает так, что хочется выполнять;
   б) приказывать руководитель не умеет;
   в) просьба руководителя не отличается от приказа;
   г) приказы принимаются, но выполняются недостаточно хорошо и быстро;
   д) его приказы вызывают у руководимых недовольство.

9. Отношение руководителя к критике со стороны подчиненных:
   а) обычно не обижается, прислушивается к ней;
   б) выслушивает, даже обещает принять меры, но ничего не делает;
   в) не любит, когда его критикуют, и не старается скрыть это;
   г) принимает критику только со стороны вышестоящих руководителей;
   д) не реагирует.
10. Поведение руководителя при недостатке знаний:
   а) сам решает даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком;
   б) если что-то не знает, то не боится это показать и обращается за помощью к другим;
   в) не стремится пополнить свои знания;
   г) когда чего-то не знает, скрывает это и старается самостоятельно восполнить недостаток знаний;
   д) если не знает, как решить вопрос или выполнить работу, то поручает это своим подчиненным.
11. Распределение ответственности между руководителем и подчиненными:
   а) складывается впечатление, что он боится отвечать за свои действия, хочет уменьшить свою ответственность;
   б) ответственность распределяет между собой и своими подчиненными;
   в) всю ответственность возлагает только на себя;
   г) нередко подчеркивает ответственность вышестоящих руководителей, старается свою ответственность переложить на них;
   д) бывает, что руководитель, являясь ответственным за какое-то дело, пытается переложить его на своих замов или нижестоящих руководителей.
12. Отношение руководителя к своим заместителям или помощникам:
   а) старается, чтобы его заместители были квалифицированными специалистами;
   б) добивается безотказного подчинения заместителей и помощников;
   в) руководителю безразлично, кто у него работает заместителем (помощником);
   г) осторожен по отношению к заместителям, потому что боится за свое положение;
   д) не желает иметь рядом очень квалифицированного специалиста.
13. Эмоциональная удовлетворенность исполнителя в отсутствие руководителя:
   а) исполнители довольны, когда отсутствует руководитель, они чувствуют некоторое облегчение;
   б) с руководителем работать интересно, поэтому ожидают его возвращения;
   в) отсутствие руководителя не замечается исполнителями;
   г) вначале исполнители довольны, что руководитель отсутствует, а потом скучают;

д) сначала отсутствие руководителя чувствуется исполнителями, а затем быстро забывается.

14. Преобладающие методы воздействия на подчиненных:
    а) для выполнения какой-то работы ему нередко приходится уговаривать своих подчиненных;
    б) всегда что-нибудь приказывает, распоряжается, наставляет, но никогда не просит;
    в) часто обращается к подчиненным с поручениями, просьбами, советами;
    г) часто делает руководимым замечания и выговоры;
    д) его замечания всегда справедливы.
15. Характер обращения руководителя с подчиненными:
    а) всегда обращается к подчиненным вежливо и доброжелательно;
    б) по отношению к подчиненным бывает нетактичным и даже грубым;
    в) в обращении к подчиненным часто проявляет равнодушие;
    г) создается впечатление, что вежливость руководителя неискренняя;
    д) характер обращения с подчиненными у него часто меняется.
16. Участие членов коллектива в управлении:
    а) руководитель привлекает членов коллектива к управлению;
    б) нередко руководитель перекладывает свои функции на других;
    в) управленческие функции не закрепляются стабильно, их распределение может меняться;
    г) бывает, что управленческие функции фактически принимают на себя другие члены коллектива, а не руководитель;
    д) управленческие функции выполняет только руководитель.
17. Поддержание руководителем трудовой дисциплины:
    а) стремится к формальной дисциплине и идеальному подчинению;
    б) не может влиять на дисциплину;
    в) умеет поддержать дисциплину и порядок;
    г) дисциплина выглядит хорошей, так как подчиненные боятся руководителя;
    д) недостаточно пресекает нарушения дисциплины.
18. Характер общения руководителя с исполнителями:
    а) общается с подчиненными только по деловым вопросам;
    б) заговаривая с подчиненными о деле, руководитель спрашивает и о личном, о семье;
    в) часто общается по личным вопросам, не касаясь дела;
    г) инициатива общения исходит от исполнителей, руководитель редко заговаривает сам;
    д) нередко руководителя трудно понять в общении с ним.

19. Характер принятия решения по руководству коллективом:
    а) руководитель единолично вырабатывает решения или отменяет их;
    б) редко берется за выполнение сложного дела, а скорее уходит от этого;
    в) старается решать вместе с подчиненными, единолично решает только самые срочные и оперативные вопросы;
    г) решает только те вопросы, которые сами возникают, не старается заранее предусмотреть их решение;
    д) берется за решение в основном мелких вопросов.
20. Взаимоотношения между людьми в коллективе:
    а) в коллективе недостаточно развиты взаимопомощь и взаимное доверие;
    б) старается, чтобы на работе у подчиненных было хорошее настроение;
    в) в коллективе наблюдается повышенная текучесть кадров, люди нередко уходят из коллектива и не жалеют об этом;
    г) люди относятся друг к другу чутко, по-дружески;
    д) в присутствии руководителя исполнителям постоянно приходится работать в напряжении.
21. Предоставление самостоятельности подчиненным:
    а) способствует тому, чтобы подчиненные работали самостоятельно;
    б) иногда руководитель навязывает свое мнение, а говорит, что это мнение большинства;
    в) исполнители работают больше по указаниям руководителя, нежели самостоятельно;
    г) исполнители предоставлены сами себе;
    д) предоставляет подчиненным самостоятельность лишь время от времени.
22. Отношение руководителя к советам других:
    а) регулярно советуется с исполнителями, особенно с опытными работниками;
    б) советуется с подчиненными только в сложной ситуации;
    в) обычно советуется с заместителями и нижестоящими руководителями, но не с рядовыми исполнителями;
    г) с удовольствием прислушивается к мнению коллег;
    д) советуется только с вышестоящими руководителями.
23. Соотношение инициативы руководителя и подчиненных:
    а) инициатива подчиненных руководителем не принимается;
    б) считает, что лучше сделать меньше (тогда меньше спросят);
    в) руководитель поддерживает инициативу подчиненных;
    г) руководитель не может действовать сам, а ждет, когда его «подтолкнут»;
    д) инициативу не проявляют ни руководитель, ни подчиненные.
24. Характер требовательности руководителя:

а) его любимый лозунг: «Давай, давай!»;
б) он требователен, но заодно и справедлив;
в) о нем можно сказать, что он бывает слишком строгим и даже придирчивым;
г) пожалуй, он не очень требовательный человек;
д) руководитель требователен к себе и к другим.

25. Отношение руководителя к нововведениям:
а) наверное, он консервативен, потому что боится нового;
б) охотно поддерживает целесообразные нововведения;
в) поддерживая нововведения в сфере производства, с большим трудом меняет характер общения с людьми;
г) у него лучше получается с нововведениями в непроизводственной сфере (в быту, на отдыхе, в межличностных отношениях);
д) нововведения проходят мимо руководителя.

26. Привлечение членов коллектива к выработке решений:
а) в своей работе широко опирается на общественные организации;
б) многие вопросы решаются коллективом на общем собрании;
в) некоторые важные дела решаются фактически без участия руководителя, его функции выполняют другие;
г) большинство вопросов решает за коллектив сам руководитель;
д) руководитель способствует внедрению различных форм самоуправления в коллективе.

27. Отношение руководителя к самому себе:
а) руководителю безразлично, что о нем думают подчиненные;
б) никогда и ни в чем не проявляет своего превосходства над исполнителями;
в) считает себя незаменимым в коллективе;
г) увлеченно занимается своим делом и не думает о том, как его оценивают;
д) руководитель излишне критичен по отношению к исполнителям.

Ключ

В соответствии с таблицей подсчитайте сумму баллов по каждому из стилей руководства:

- Д — директивный;
- К — коллегиальный;
- П — попустительский.

Сумму баллов по каждому стилю руководства приведите к цифре, удобной для дальнейшего анализа: разделите на 10 и округлите до целого значения.

№ п/п	Варианты ответов				
	а	б	в	г	д
1	Д = 3	П = 2	К = 3	П = 3	К = 2
2	Д = 3	К = 2	П = 1	К = 3	П = 3
3	П = 1	К = 2	П = 2	К = 1; П = 2	К = 2
4	Д = 1	К = 2	П = 2	П = 1	К = 2
5	К = 3	Д = 2	П = 2	П = 2; К = 1	К = 2
6	П = 3	Д = 3	К = 3	Д = 3	Д = 2
7	Д = 1	К = 1	П = 2	П = 1; К = 1	К = 1
8	К = 3	П = 3	Д = 2	П = 2	Д = 3
9	К = 2	П = 2	Д = 2	Д = 2; П = 2	П = 2
10	Д = 2	К = 2	П = 1	Д = 2; К = 2	К = 1; К = 2
11	П = 2	К = 2	Д = 2	Д = 1; П = 2	Д = 2; П = 1
12	К = 1	Д = 1	П = 1	Д = 2	Д = 3
13	Д = 2	К = 2	П = 2	К = 1	Д = 1; П = 2
14	П = 3	Д = 3	К = 3	Д = 2	К = 3
15	К = 2	Д = 2	П = 2	Д = 2	Д = 2; П = 2
16	К = 2	Д = 1; П = 1	Д = 1; П = 2	П = 3	-
17	Д = 2	П = 2	К = 2	Д = 2	П = 3
18	Д = 3	К = 3	П = 2; К = 1	П = 2; Д = 1	П = 1
19	Д = 3	П = 2	К = 3	П = 3	П = 3
20	Д = 1	К = 1	П = 1	К = 2	Д = 2
21	К = 2	Д = 2	Д = 2	П = 2	Д = 2
22	К = 2	Д = 1; К = 2	Д = 2; К = 1	К = 2	Д = 2
23	Д = 2	П = 2	К = 2	П = 2	П = 3
24	Д = 3	К = 3	Д = 2	П = 3	К = 2
25	П = 1	К = 1	Д = 2	К = 2	П = 2
26	К = 2	К = 3	П = 3	Д = 3	К = 3
27	П = 1	К = 2	Д = 1	К = 2	Д = 3
Д = К = П =					

Результат выражается тремя цифрами, каждая из которых находится в пределах до 10 баллов. Сначала определите доминирующий стиль руководства. За количественный показатель доминирования того или иного типа принята разница в 3 и более баллов.

Возможные соотношения трех крайних типов в стиле руководства таковы:

1) Д–1–1: директивный стиль (например, 10–2–4, 6–3–4, 9–5–4 и т. п.);
2) 1–К–1: коллегиальный стиль (например, 4–9–4, 3–8–4, 5–10–4 и т. п.);
3) 1–1–П: попустительский стиль (например, 3–2–10, 4–3–9 и т. п.).

Если выраженные два стиля доминируют над третьим приблизительно одинаково, это стиль руководства смешанный:

4) Д–К–l: директивно-коллегиальный (например, 7–8–4, 6–7–3 и т. п.);
5) 1–К–П: коллегиально-попустительский (например, 4–7–9, 4–7–7, 3–6–7 и т. п.);
6) Д–1–П: директивно-попустительский (например, 8–1–6, 8–3–8, 7–2–9 и т. п.);
7) Д–К–П: смешанный (например, 2–3–3; 3–3–3; 5–6–6; 10–8–8 и т. п.).

При этом результаты смешанного типа соответствуют разным характеристикам руководства:

- одинаково низкая выраженность стилей (2–3–3, 3–3–3 и т. п.) характерна для неопытных руководителей;
- одинаково средняя выраженность стилей (5–6–6, 6–6–4 и т. п.) характеризует оперативно меняющегося руководителя;
- одинаково высокая выраженность стилей (10–8–8, 9–9–8 и т. п.) характеризует противоречивый, непредсказуемый тип.

Интерпретация результатов

Любое сочетание стилей приемлемо, если значение директивного — в диапазоне от 5 до 7 баллов (лучше 6–10–5 или 5–0–4, чем 3–0–4 или 3–8–3).

Тест «Стиль управления»[1]

Тест позволяет оценить стиль управления с точки зрения соотношения в нем демократических и формально-организационных факторов.

Инструкция

Вам предложено 40 утверждений, которые отражают различные факторы стиля управления.

Постарайтесь оценить свое отношение к этим утверждениям в соответствии с вашими привычными мыслями и поведением.

- С — явление наблюдается систематически (в 80–100% случаев от того, насколько это вообще возможно);
- Ч — явление наблюдается часто (60–80% случаев);
- И — явление наблюдается иногда (40–60%);
- Р — явление наблюдается редко (20–40%);
- Н — явление не наблюдается никогда (0–20%).

Текст опросника

1. В критических ситуациях провожу в коллективе обследования социально-психологического климата, мнений, настроений людей.

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 424.

2. В работе коллектива используются, где необходимо, стандартные правила, методические указания, инструкции и другие управленческие документы.
3. Я обосновываю и отстаиваю мнение коллектива (если убежден в его справедливости) перед вышестоящим руководством.
4. Тщательно планирую работу аппарата управления.
5. Прикладываю все усилия, чтобы добиться от подчиненных выполнения плана.
6. Мои подчиненные четко знают свои и общие задачи, стоящие перед коллективом.
7. Я лично решаю, что и как должно делаться в коллективе для достижения поставленных целей, предоставляя подчиненным исполнительские функции.
8. Допускаю в работе подчиненных проявление высокого уровня инициативы и самостоятельности в выборе способов достижения стоящих перед ними целей.
9. Допускаю это не только в выборе способов, но и в самом процессе выработки целей при условии, что подчиненные обосновывают их важность.
10. Мне как руководителю приходится в отступление от установленного графика идти на организацию в коллективе работ сверхурочно.
11. Для обеспечения контроля за выполнением планов и дисциплины исполнения требую, чтобы подчиненные информировали меня о проделанной ими работе.
12. Допускаю, чтобы подчиненные устанавливали свой собственный темп, режим и порядок выполнения работы, если это не отражается отрицательно на конечных результатах.
13. Осуществляю руководство, консультируясь и советуясь в разумной мере с подчиненными.
14. Стараюсь поддерживать в коллективе определенный этикет, стиль отношений и поведения. Слежу, чтобы подчиненные придерживались их.
15. Планирую служебный рост подчиненных так, чтобы люди знали перспективы своего продвижения и условия, требуемые для этого.
16. Считаю, что в современных условиях лучшие результаты в управлении (качество, надежность, точность и т. д.) достигаются, когда человек или коллектив работает в условиях принудительного режима, задаваемого извне.
17. В работе коллектива, которым я руковожу, бывают сбои, авралы.
18. Информирую коллектив о событиях, происходящих в нем, и общем положении дел в системе управления.
19. Поддерживаю свой внешний вид, одежду, порядок в кабинете, манеры поведения на должном уровне.
20. Оценка и стимулирование труда в коллективе осуществляются в соответствии с реальным вкладом каждого в общий результат.
21. Как руководитель я провожу в жизни долгосрочную кадровую политику (придерживаюсь на практике определенных, известных коллективу принципов найма, продвижения, увольнения работников).

22. Анализируя работу своих подчиненных, прихожу к выводу, что они — недостаточно знающие и умелые работники, у них не хватает инициативы, деловитости и других необходимых качеств.
23. В руководстве использую личный положительный пример как средство повлиять на подчиненных и создать благоприятный социально-психологический климат в коллективе.
24. В коллективе, которым я руковожу, бывают конфликты.
25. Создаю условия, при которых подчиненные имеют благоприятные возможности высказать мнение и оказывать практическое влияние на производственный процесс.
26. В руководстве использую распределение полномочий (оставляю за собой решение наиболее важных вопросов, а второстепенные делегирую на нижние уровни).
27. Читаю книги и слушаю лекции о том, как работать с людьми в процессе руководства.
28. Как руководитель придерживаюсь на практике известных мне теоретических и прикладных рекомендаций по работе с людьми.
29. Считаю, что для повышения отдачи от людей в сфере управления ведущую роль должны играть организационно-технические факторы (технические средства, приказы, регламенты, инструкции и т. п.), а на втором плане должны находиться социально-психологические (доверие, морально-психологический климат, сознательность и др.).
30. Производственные результаты коллектива, которым я руковожу, бывают высокими.
31. Как руководитель я создаю условия для обеспечения физического здоровья подчиненных на работе и в быту, побуждаю их укреплять свое здоровье.
32. Для обеспечения высоких производственных результатов создаю в коллективе условия для проявления творчества, новаторства, инициативы.
33. Требую от подчиненных точных обоснований при формировании производственных планов и мероприятий по совершенствованию производства и управления.
34. Ради производственной необходимости приходится отодвигать на второй план решение таких вопросов развития коллектива, как анализ и улучшение социально-психологического климата, поддержание общего порядка в организации труда и т. п.
35. Прилагаю усилия, чтобы добиваться от подчиненных обеспечения высокой дисциплины и выполнения принятого распорядка дня.
36. Работа коллектива осуществляется на основе четкого баланса прав, обязанностей, функций, ответственности, их справедливого распределения между подразделениями и членами коллектива.
37. Для достижения высоких производственных результатов в коллективе осуществляется профессиональная учеба и поощряется самостоятельная работа по повышению квалификации.

38. Большое внимание (как руководитель) я уделяю контролю действий подчиненных, поддержанию высокого темпа и качества их работы.
39. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на поведение членов коллектива, их отношение к работе и общий социально-психологический климат.
40. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на производственные результаты коллектива.

Обработка результатов

1. В вашем опросном листе должны быть представлены ответы на все 40 вопросов.
2. Обведите кружком порядковые номера следующих позиций вашего опросного листа: 7, 10, 16, 17, 22, 24, 29, 34.
3. Проставьте по единице (1) рядом с теми обведенными порядковыми номерами, на которые вы ответили «редко» — Р или «никогда» — Н.
4. Также поставьте по единице рядом с теми необведенными порядковыми номерами, на которые вы ответили «систематически» — С или «часто» — Ч.
5. Теперь обведите кружком уже не порядковые номера, а те единицы, которые вы проставили рядом со следующими порядковыми номерами вашего опросного листа: 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 39. Если рядом с какими-то номерами единицы не окажется, то ничего не обводите.
6. Подсчитайте количество обведенных единиц и запишите в таблицу:
   Л =_________.
7. Подсчитайте количество необведенных единиц и также запишите в таблицу:
   П =________.

Л	П	$С_л$ (%)	$С_п$ (%)

8. Нанесите полученные значения Л и П на соответствующие оси графика (рис. 1), проведите из этих точек перпендикуляры к осям и найдите точки пересечения этих перпендикуляров между собой на графике.

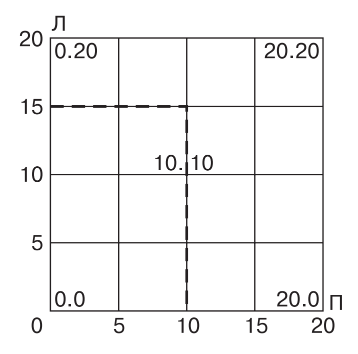


Рис. 1

9. Вычислите затем значения:

$С_л$ = Л × 5 =________; $С_п$ = П × 5 =________.

Также внесите значения $С_л$ и $С_п$ в вышеприведенную таблицу.

Интерпретация результатов оценки

Значение Л отражает количественно вашу ориентированность в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на «человеческие отношения», на людей.

Значение П отражает количественно вашу ориентированность на достижение производственных целей, опору на формальную организацию и власть руководителя.

Та или иная точка пересечения перпендикуляров, проведенных на графике от полученных вами значений Л и П, указывает на конкретное значение количественной оценки стиля вашего руководства. Эта оценка лежит в пределах следующих четырех крайних (экстремальных) стилей, ближе к какому-то из них.

Стиль 0.0. При стиле этого типа руководитель проявляет очень мало заботы как о достижении целей собственного производства, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился от работы, пустил все на самотек и просто проводит время, передавая информацию от своих руководителей подчиненным, и наоборот.

Стиль 20.20. Это идеальный стиль руководства. У руководителя с таким стилем в равной и притом максимальной степени проявляется ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Стиль 20.0. Стиль данного типа присущ чаще всего руководителям-автократам, которые заботятся только о работе, о выполнении производственно-хозяйственных задач, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель превращается в погонялу и действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя настолько, что перестает приносить успех и в достижении производственных целей.

Стиль 0.20. При таком стиле руководитель очень мало заботится о производстве, если вообще заботится о нем. Все внимание руководителя здесь направлено на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчиненными. Создается такой социально-психологический климат, где все расслаблены, дружны. И этот психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственно-хозяйственных задач. В конечном счете такая ориентация на человеческие отношения не только затрудняет достижение производственных результатов, но и приводит к подрыву изнутри сложившегося уютного социально-психологического климата. Это может привести к утрате руководителем авторитета лидера.

Если Л и П отражают ориентированность стиля по соответствующим составляющим в абсолютных единицах, то относительные значения представлены еди-

ницами $С_л$ и $С_п$. Они показывают, какой процент от идеала в терминах ориентации на людей и производство представляет собой данный стиль руководства коллективом, каковы фактические знания, сколько не хватает до идеала, по каким составляющим стиля руководства следует совершенствоваться.

Методика Е. П. Ильина «Склонность к определенному стилю руководства»

Методика проверена на надежность и валидность в диссертации Нгуен Ки Тыонга (2000) и представляет из себя опросник, с помощью которого можно узнать о склонности субъекта к тому или иному стилю руководства. При этом надо, однако, учитывать, что в реальном руководстве человек может использовать другой стиль.

Инструкция

Представьте себе, что вы руководите коллективом. Вам предлагается ответить, как бы вы осуществляли это руководство в ситуациях, изложенных в опроснике. По каждому пункту опросника из трех вариантов ответа (а, б, в) выберите тот, который в большей степени характеризует ваше поведение в качестве руководителя, и соответствующую ответу букву обведите кружочком.

Текст опросника

1. При принятии важных решений вы:
   а) посоветуетесь с коллективом;
   б) постараетесь не брать на себя ответственность за принятие решения;
   в) примете решение единолично.
2. При организации выполнения задания:
   а) предоставите свободу выбора способа выполнения задания участникам коллектива, оставив за собой лишь общий контроль;
   б) не будете вмешиваться в ход выполнения задания, полагая, что коллектив сам сделает все, как надо;
   в) будете регламентировать деятельность членов коллектива, строго определяя, как надо делать.
3. При осуществлении контроля над деятельностью подчиненных:
   а) будете жестко контролировать каждого из них;
   б) доверите осуществление контроля самим подчиненным;
   в) посчитаете, что контроль необязателен.
4. В экстремальной для коллектива ситуации:
   а) будете советоваться с коллективом;
   б) возьмете все руководство на себя;
   в) полностью положитесь на лидеров коллектива.
5. Строя взаимоотношения с членами коллектива:

а) будете сами проявлять активность в общении;
б) будете общаться в основном, если к вам обратятся;
в) будете поддерживать свободу общения между вами и подчиненными.

6. При управлении коллективом:
а) будете оказывать помощь подчиненным и в их личных делах;
б) посчитаете, что в личные дела подчиненных нет необходимости «соваться»;
в) будете интересоваться личными делами подчиненных скорее из вежливости.

7. В отношениях с членами коллектива:
а) будете стараться поддерживать хорошие личные отношение даже в ущерб деловым;
б) будете поддерживать только деловые отношения;
в) будете стараться поддерживать и личные, и деловые отношения в одинаковой степени.

8. По отношению к замечаниям со стороны коллектива:
а) не допустите замечаний в свой адрес;
б) выслушаете и учтете замечания;
в) отнесетесь к замечаниям безразлично.

9. При поддержании дисциплины:
а) будете стремиться к беспрекословному послушанию подчиненных;
б) сумеете поддерживать дисциплину без напоминания о ней подчиненным;
в) учтете, что поддержание дисциплины — это не ваш «конек», и не будете «давить» на подчиненных.

10. В отношении того, что о вас подумает коллектив:
а) вам будет безразлично;
б) постараетесь всегда быть хорошим для подчиненных, на обострения не пойдете;
в) внесете коррективы в свое поведение, если оценка будет негативной.

11. Распределив полномочия между собой и подчиненными:
а) будете требовать, чтобы вам докладывали о всех деталях;
б) будете полагаться на исполнительность подчиненных;
в) будете осуществлять только общий контроль.

12. При возникновении затруднений при принятии решения:
а) обратитесь за советом к подчиненным;
б) советоваться с подчиненными не будете, так как все равно отвечать за все придется вам;
в) примете советы подчиненных, даже если их не просили.

13. Контролируя работу подчиненных:
а) будете хвалить исполнителей, отмечать их положительные результаты;
б) будете выискивать в первую очередь недостатки, что надо исправить;

в) осуществлять контроль будете от случая к случаю (зачем вмешиваться?).

14. Руководя подчиненными:
    а) сумеете так приказать, что задания будут выполняться беспрекословно;
    б) будете в основном использовать просьбу, а не приказ;
    в) вообще не умеете приказывать.
15. При недостатке знаний для принятия решения:
    а) будете решать сами — ведь вы же руководитель;
    б) не побоитесь обратиться за помощью к подчиненным;
    в) постараетесь отложить решение: может, все образуется само собой.
16. Оценивая себя как руководителя, можете предположить, что вы:
    а) будете строгим, даже придирчивым;
    б) будете требовательным, но справедливым;
    в) к сожалению, будете не очень требовательным.
17. В отношении нововведений:
    а) будете скорее консервативен (как бы чего ни вышло);
    б) если они целесообразны, то охотно их поддержите;
    в) если они полезны, добьетесь их внедрения в приказном порядке.
18. Вы считаете, что в нормальном коллективе:
    а) подчиненные должны иметь возможность работать самостоятельно, без постоянного и жесткого контроля руководителя;
    б) должен осуществляться жесткий и постоянный контроль, так как на совесть подчиненных рассчитывать не приходится;
    в) исполнители могут быть предоставлены сами себе.

Обработка результатов

За каждый сделанный выбор проставляется по 1 баллу.

Ключ к постановке диагноза

№ п/п	Ответы		
	а	б	в
1	Д	Л	А
2	Д	Л	А
3	А	Д	Л
4	Д	А	Л
5	Д	А	Л
6	Д	А	Л
7	Д	А	Л
8	А	Д	Л
9	А	Д	Л
10	А	Л	Д
11	А	Л	Д

№ п/п	Ответы		
	а	б	в
12	Д	А	Л
13	Д	А	Л
14	А	Д	Л
15	А	Д	Л
16	А	Д	Л
17	Л	Д	А
18	Д	А	Л

В таблице (ключе) приняты следующие обозначения: А — автократический стиль руководства, Д — демократический, Л — либеральный (попустительский) стиль.

Баллы суммируются отдельно по каждому стилю (А, Д, Л) руководства.

Выводы

Поскольку в «чистом» виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь может идти о смешанных стилях руководства при тенденции быть склонным к одному из них. Опрашиваемые чаще всего выбирают ответы, характеризующие демократический стиль руководства. Если их больше 12, можно говорить о склонности к демократическому стилю; если меньше и при этом выборы А превалируют на 3 очка над Л, можно говорить о склонности к авторитарно-демократическому стилю, а в случае превалирования на 3 очка выборов Л над А — о склонности к либерально-демократическому стилю.

Методика оценки уровня демократизации управления по стилевым характеристикам[1]

Компетентные эксперты пользуются десятью парами характеристик-параметров. Для каждого значения параметры по левому и правому столбцам определяются таким образом, чтобы сумма была равна единице. Например, по первому параметру доля значения характеристики в левом столбце определяется равной 0,4, тогда доля значения характеристики в правом столбце равняется 0,6. В бланк ответов записывается только значение того выражения параметра, которое расположено слева (в данном случае: 1, 0,4).

1. Ориентация руководителя и педагогов на экспериментирование, здоровую конкуренцию идей и мнений		1. Осторожное отношение к рискованным действиям, склонность к спокойным отношениям в коллективе	
2. Побудительный характер воздействий через мотивационную сферу, личный пример, поощрение		2. Воздействия преимущественно через приказы, распоряжения, наказания	

[1] Методика взята из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

3. Учет индивидуальных особенностей и желаний членов коллектива, делегирование им тех функций, которые ведут к развитию личности		3. Делегирование подчиненным только тех полномочий, которые учитывают их функциональные особенности	
4. Децентрализация власти и информационных потоков, предоставление свободы в выборе процедур деятельности, развитие различных форм самоуправления в коллективе		4. Централизация всей власти, всей информации на себя. Строгая регламентация обязанностей, процедур, сроков и контроль за ходом выполнения	
5. Лояльное отношение к ошибкам. В первую очередь — поиск причин ошибок, невыполнения задания и путей их устранения		5. Непримиримое отношение к ошибкам, срывам, промахам. В первую очередь — наказание виновного	
6. Контактное отношение с подчиненными, позиция руководителя внутри группы (Мы). Общение неформальное, выходящее за рамки производственных вопросов		6. Позиция руководителя вне группы (Я и Они). Отношения с подчиненными дистанционные и только по поводу производственных вопросов	
7. Производственные и социальные вопросы признаются равноценными. Но в решении производственных проблем главными являются социальные ценности		7. Основными являются производственные вопросы	
8. Поощряются независимость мнения и критика в адрес руководства		8. Поощряются исполнительские качества и дисциплинированность подчиненных	
9. Поощряются конструктивные предложения коллег по улучшению работы и соответствующее участие в их реализации		9. Конструктивные предложения подчиненных рассматриваются как посягательство на авторитет руководителя	
10. Решения принимаются коллегиально		10. Решения принимаются единолично	

Обработка

Все оценки параметров по левому столбцу складываются, и сумма соотносится со стандартной уровневой шкалой «0–10» (10, 9 — оптимальный уровень; 3, 2, 1, 0 — недопустимый уровень).

Методика «Дипломатичный и авторитарный стили поведения на деловом совещании»[1]

Используя эту методику, можно узнать об авторитарном или дипломатичном стиле поведения руководителя при совместном решении деловых вопросов.

Инструкция

Поставьте — это надо сделать корректно и объективно — сами себе баллы от 1 до 5 и запишите их около каждого вопроса.

Оценки означают:

[1] *Источник*: ЭКО. 1982. № 11.

- 1 — нет, так совсем не бывает;
- 2 — нет, как правило, так не бывает;
- 3 — неопределенная оценка;
- 4 — да, как правило, так бывает;
- 5 — да, так бывает всегда.

Вопросы-утверждения

1. Даю подчиненным нужные поручения даже в том случае, если есть опасность, что при их невыполнении критиковать будут меня.
2. У меня всегда много идей и планов.
3. Я прислушиваюсь к замечаниям других.
4. Мне в основном удается привести логически правильные аргументы при обсуждениях.
5. Я настраиваю сотрудников на то, чтобы они решали свои задачи самостоятельно.
6. Если меня критикуют, то я защищаюсь, несмотря ни на что.
7. Когда другие приводят свои доводы, я всегда прислушиваюсь.
8. Для того чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.
9. Свои ошибки я по большей частью признаю.
10. Я предлагаю альтернативы предложениям других.
11. Я защищаю тех, у кого есть трудности.
12. Я высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.
13. Мой энтузиазм заразителен.
14. Я принимаю во внимание точку зрения других и стараюсь включить ее в проект решения.
15. Обычно я настаиваю на своей точке зрения и своих гипотезах.
16. Я с пониманием выслушиваю и агрессивно высказанные аргументы.
17. Я ясно выражаю свои мысли.
18. Я всегда признаюсь в том, что не все знаю.
19. Я энергично защищаю свои взгляды.
20. Я стараюсь развивать чужие мысли так, как будто бы они были моими.
21. Я всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.
22. Я охотно даю советы другим, как организовать свой труд.
23. Увлекаясь своими проектами, я обычно не беспокоюсь о чужих работах.
24. Я прислушиваюсь и к тем, кто имеет точку зрения, отличающуюся от моей собственной.
25. Если кто-то не согласен с моим проектом, то я не сдаюсь, а ищу новые пути, как переубедить другого.

26. Я использую все средства, чтобы заставить согласиться со мной.
27. Я открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.
28. Я всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.
29. Я понимаю чувства других людей.
30. Я больше говорю о собственных мыслях, чем выслушиваю чужие.
31. Прежде чем защищаться, я всегда до конца выслушиваю критику.
32. Я излагаю свои мысли системно.
33. Я помогаю другим получить слово во время совещания.
34. Я внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях.
35. Я меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом мыслей.
36. Как правило, я никого не перебиваю.
37. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если это не так.
38. Я трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.
39. Я выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.
40. Я стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, которые очень редко просят слова.

Обработка результатов

Подсчет результатов заключается в суммировании поставленных баллов по каждому вопросу-утверждению в соответствии с ключом. Сумма баллов и по первому, и по второму стилю поведения находится в интервале от 20 до 100.

Ключ

А. Дипломатичный стиль поведения: ответы «да» по пунктам 1, 3, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 40.

Б. Авторитарный стиль поведения: ответы «да» по пунктам 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 39.

Диагноз

Если сумма балльных оценок «А» хотя бы на 10 превышает сумму балльных оценок «Б», вы хороший дипломат, т. е. у вас есть стремление учитывать мнение других; вы стараетесь убедиться, совпадают ли ваши собственные идеи с мыслями сотрудников; идете на компромисс и даете понять сотрудникам, что вам вовсе не безразличен их вклад в принятие решения.

Если сумма балльных оценок «Б» как минимум на 10 баллов больше суммы оценок «А», вы ведете дискуссию авторитарно, властно и бесцеремонно, стараетесь протащить свои проекты, не обращая внимания на окружающих, не стремитесь сделать решение общим делом, не ищете поддержки, необходимой для его реализации.

Тест на оценку самоконтроля в общении (Марион Снайдер)[1]

Инструкция

Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным — букву «Н».

Текст опросника

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалять дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов

1 балл — начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если вы искренне отвечали на вопросы, то о вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0–3 балла — у вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают вас «неудобным» в общении по причине вашей прямолинейности.

4–6 баллов — у вас средний коммуникативный контроль, вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7–10 баллов — у вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо ее чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое вы произведете на окружающих.

---

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 381.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдер, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Шкала оценки психологического климата в коллективе[1]

Инструкция

Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в вашем коллективе. Для этого прочтите сначала предложения слева, затем — справа и после этого обведите в средней части листа ту оценку, которая, по вашему мнению, соответствует истине.

Оценки: 3 — свойство проявляется в коллективе всегда; 2 — свойство проявляется в большинстве случаев; 1 — свойство проявляется нередко; 0 — проявляется в одинаковой степени и то и другое свойство.

1. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	1. Преобладает подавленное настроение
2. Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	2. Конфликтность в отношениях и антипатии
3. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	3. Группировки конфликтуют между собой
4. Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	4. Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности
5. Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	5. Успех или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство
6. С уважением относятся к мнению друг друга	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	6. Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей
7. Достижения и неудачи коллектива переживаются как свои собственные	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

8. В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение: «Один за всех — и все за одного»	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	8. В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения
9. Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	9. К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно
10. Коллектив активен, полон энергии	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	10. Коллектив инертен и пассивен
11. Участливо и доброжелательно относятся к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	11. Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность
12. Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	12. Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах
13. В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту	+3 +2 +1 0 –1 –2 –3	13. В коллективе заметно выделяются «привилегированные»; наблюдается пренебрежительное отношение к слабым

Обработка полученных данных

Осуществляется в несколько этапов.

Первый этап: необходимо сложить все абсолютные величины сначала (+), потом (–) оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива.

Второй этап: все цифры, полученные после обработки ответов каждого ученика (педагога), необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с «ключом» методики: +22 и более — это высокая степень благоприятности социально-психологического климата; от 8 до 21 — средняя степень благоприятности социально-психологического климата; от 0 до 7 — низкая степень (незначительная) благоприятности; от 0 до (–8) — начальная неблагоприятность социально-психологического климата; от (–9) до (–10) — средняя неблагоприятность; от (–11) и ниже в отрицательную сторону — сильная неблагоприятность.

Такой подсчет можно сделать по каждому свойству:

а) записать, а затем сложить оценки, данные отдельному свойству каждым участником опроса;

б) полученную цифру разделить на число участников. Когда будут подсчитаны индексы по каждому свойству, выстраивают ранжированный ряд из этих цифр по степени убывания их величины. Таким образом мы выявляем свойства, способствующие как сплочению коллектива (положительные), так и его разобщению (свойства с отрицательным знаком).

Описанная методика диагностирует уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при многократном исследовании) проследить динамику его развития (тех свойств, которые «заложены» в опросном листе).

Тест «Восприятие индивидом группы»[1]

Самочувствие и оценка индивидом психологического климата во многом зависит от того, как он воспринимает группу, в которой ему приходится работать.

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, степень информированности друг о друге, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции, и т. д.

В качестве одного из основных факторов на межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида к группе. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом в исследовании межличностного восприятия, связывая между собой два различных социально-перцептивных процесса.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего:

1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».
2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».
3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистическим».

Методика

На основании трех описанных гипотетических «типов» восприятия индивидом группы была создана специальная анкета, выявляющая преобладание того или иного типа восприятия группы у исследуемого индивида.

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 399.

В качестве исходного «банка» суждений при разработке анкеты был использован список из 51 суждения, каждое из которых отражает определенный «тип» восприятия индивидом группы. При создании анкеты использовались суждения из теста для изучения направленности личности и методики определения уровня социально-психологического развития коллектива. На основании экспертной оценки были отобраны наиболее информативные для решения поставленной задачи суждения.

Анкета состоит из 14 пунктов — суждений, содержащих три альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. Анкета создана с учетом специфики учебных групп и применялась для исследования перцептивных процессов в группах интенсивного обучения иностранным языкам, но при соответствующей модификации может быть применена и в других группах.

По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией.

Инструкция испытуемым

Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогают нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны три ответа, обозначенные буквами А, Б и В. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает вашу точку зрения. Помните, что «плохих» или «хороших» ответов в данной анкете нет. На каждый вопрос может быть выбран только один ответ.

Текст анкеты

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
   А — знает больше, чем я;
   Б — все вопросы стремится решать сообща;
   В — не отвлекает внимание преподавателя.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:
   А — используют индивидуальный подход;
   Б — создают условия для помощи со стороны других;
   В — создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.
3. Я рад, когда мои друзья:
   А — знают больше, чем я, и могут мне помочь;
   Б — умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
   В — помогают другим, когда представится случай.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе:
   А — некому помогать;
   Б — мне не мешают при выполнении задачи;

В — остальные слабее подготовлены, чем я.

5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
   А — я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
   Б — мои усилия достаточно вознаграждены;
   В — есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нравятся коллективы, в которых:
   А — каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
   Б — каждый занят своим делом и не мешает другим;
   В — каждый человек может использовать других для решения своих задач.
7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
   А — создают дух соперничества между учениками;
   Б — не уделяют им достаточного внимания;
   В — не создают условия для того, чтобы группа помогала им.
8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:
   А — возможность работы, когда тебе никто не мешает;
   Б — возможность получения новой информации от других людей;
   В — возможность сделать полезное другим людям.
9. Основная роль школы должна заключаться:
   А — в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;
   Б — в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;
   В — в подготовке людей, умеющих извлекать помощь из общения с другими людьми.
10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:
    А — предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;
    Б — предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
    В — стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.
11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:
    А — имел ко мне индивидуальный подход;
    Б — создавал условия для получения иной помощи со стороны других;
    В — поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.
12. Нет ничего хуже того случая, когда:
    А — ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;
    Б — чувствуешь себя ненужным в группе;
    В — тебе не помогают окружающие.
13. Больше всего я ценю:
    А — личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;
    Б — общий успех, в котором есть и моя заслуга;
    В — успех, достигнутый ценой собственных усилий.

14. Я хотел бы:
   А — работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;
   Б — работать индивидуально с преподавателем;
   В — работать со сведущими в данной области людьми.

Обработка результатов

На основании ответов испытуемых с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные испытуемым по всем 14 пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть равна 14. При обработке данных «индивидуалистический» тип восприятия индивидом группы обозначается буквой «И», «прагматический» — «П», «коллективистический» — «К». Результаты каждого испытуемого записываются в виде следующего многочлена:

$$i\text{И} + m\text{П} + n\text{К},$$

где i — количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому» типу восприятия, m — «прагматическому», n — «коллективистическому».

Например: 4И + 6П + 4К.

Ключ для обработки анкеты

Тип восприятия индивидом группы		
индивидуалистический	**коллективистический**	**прагматический**
1В	1Б	1А
2А	2В	2Б
3Б	3В	3А
4Б	4А	4В
5Б	5В	5А
6Б	6А	6В
7Б	7А	7В
8А	8В	8Б
9Б	9А	9В
10Б	10В	10А
11А	11В	11Б
12А	12Б	12В
13В	13Б	13А
14Б	14А	14В

Тест «Любят ли вас люди?»[1]

Инструкция

Отметьте один из предлагаемых ответов на вопросы: «да» — если согласны, и «нет» — если не согласны.

Текст опросника

1. Вы должны помнить, что почти ежеминутно в течение дня вас пристально оценивают те, с кем вам приходится общаться.
2. У человека должно быть достаточно развито чувство независимости, чтобы обсуждать с друзьями свое хобби независимо от того, разделяют они или нет его увлечение.
3. Самое мудрое — это сохранять достоинство даже тогда, когда у вас имеется сильный соблазн поступить иначе.
4. Если человек замечает ошибки в речи других, ему следует их поправлять.
5. Когда вы встречаетесь с незнакомыми людьми, вы должны быть достаточно остроумны, общительны и привлекательны, чтобы произвести на них впечатление.
6. Когда вас представляют другому человеку и вы не расслышали его имя, вы должны попросить его повторить.
7. Вы уверены, что вас уважают за то, что вы никогда не позволяете другим подшучивать над собой.
8. Вы должны быть всегда настороже, не то окружающие начнут подшучивать над вами и выставлять в смешном виде.
9. Если вы общаетесь с блестящим и остроумным человеком, лучше не ввязываться в соревнование, а отдать ему должное и выйти из разговора.
10. Человек всегда должен стараться, чтобы его поведение соответствовало настроению компании, в которой он находится.
11. Вы должны всегда помогать своим друзьям, потому что может прийти время, когда вам очень понадобится их помощь.
12. Не стоит оказывать слишком много услуг другим, потому что, в конце концов, очень немногие оценивают эти услуги по достоинству.
13. Лучше, если другие зависят от вас, чем если вы зависите от других.
14. Настоящий друг старается помогать своим друзьям.
15. Человек должен выставлять напоказ свои лучшие качества, чтобы его оценили по достоинству и одобрили.
16. Если в компании рассказывают анекдот, который вы уже слышали, вы должны остановить рассказчика.
17. Если в компании рассказывают анекдот, который вы уже слышали, вы должны быть достаточно вежливы, чтобы от всего сердца посмеяться над анекдотом.

---

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. С. 405.

18. Если вас пригласили к другу, а вы предпочитаете сходить в кино, вы должны сказать, что у вас болит голова, или придумать какое-то другое объяснение, но не рисковать обидеть друга, сообщая ему действительную причину.
19. Настоящий друг требует, чтобы его близкие поступали всегда наилучшим для него образом, даже когда они не хотят этого.
20. Люди не должны упрямо и настойчиво защищать свои убеждения всякий раз, когда кто-нибудь выразит противоположное мнение.

Обработка результатов

За каждый ответ, который совпадает с правильным, начислите себе по 5 баллов. Правильные ответы: «да» — 6, 13, 14 и 20 пункты. «нет» — все остальные.

Сложите баллы: 85–100 — отлично; 75–84 — хорошо; 65–74 — удовлетворительно; до 65 — плохо.

Чем выше сумма баллов, тем больше у вас оснований считать, что окружающие вас любят.

Программа изучения профессионально-педагогической общительности[1]

I

1. Испытываете ли вы потребность в общении с людьми?
2. Скучно ли вам одному, хочется ли быть в обществе людей или, наоборот, вы испытываете удовлетворение, пребывая в одиночестве?
3. Есть ли у вас стремление, встретив на улице знакомого, поговорить с ним или вы стремитесь свернуть возможную беседу?
4. Много ли у вас знакомых?
5. Как вы думаете, испытывают ли ваши знакомые удовлетворение от общения с вами?
6. Легко ли вы вступаете в контакт с незнакомыми людьми?
7. Долго ли вы беседуете по телефону (по сравнению с вашими родственниками, друзьями, коллегами)?
8. Бывает ли у вас такое состояние: вы устали от общества, постоянного общения, вам кажется, что все надоело, и какой-то период времени хочется побыть в одиночестве, но проходит буквально несколько часов — и вы вновь испытываете потребность в общении с людьми?
9. Появляется ли у вас при случайной мысли о знакомых желание поговорить с ними и возникает ли возможная тема разговора?

II

10. Испытываете ли вы постоянную потребность в общении с детьми?
11. Думаете ли вы о детях, своих учениках в свободное от работы время?

[1] Источник: Кан-Калик В. А., 1987, с. 54–56.

12. Бывают ли у вас такие ситуации: вы читаете книгу, воспринимаете какие-то факты и явления, и у вас появляется желание рассказать об этом своим учащимся?
13. Возникает ли у вас желание обучать, воспитывать при одной мысли о детях, классе, общении с ними?
14. Возникает ли у вас в период каникул потребность в общении с детьми?
15. Как вы думаете, влияет ли предстоящий процесс общения с детьми и мысли о нем на ваше рабочее самочувствие?
16. Как на вас действует сам факт вашего прихода в школу перед началом занятий?
17. Как известно, перемена — шумный момент в школьной жизни. Какое ощущение в этот период у вас преобладает: безразличие, раздражение, утомление, стремление наблюдать за детьми, удовлетворение?
18. Вы находитесь в учительской перед уроком. Думаете ли вы о предстоящем общении с классом, как влияют мысли об этом на ваше рабочее самочувствие?
19. Можете ли вы легко преодолеть раздражение по отношению к слабым или недисциплинированным ученикам?
20. Интересно ли вам с детьми на уроке или вы скорее чувствуете себя нейтрально?
21. Как вы чувствуете себя, когда отношения с классом не складываются: переживаете, переживаете и стремитесь их наладить, диктуете условия, безразличны к собственной системе взаимоотношений с классом?
22. Возникает ли у вас потребность поговорить с вашими учениками, если вы просто встречаете их на улице?
23. Есть ли у вас стремление в нейтральной ситуации (в троллейбусе, на улице и т. п.), наблюдая за ребенком, оценить и понять его состояние?
24. Проанализируйте, что для вас типично в ходе преподавания: стремление понять детей, ощутить их настроение и переживания или главным образом независимо от этого реализовать собственный план?
25. Когда вы готовитесь к уроку, продумываете ли вы параллельно с содержанием и методикой процесс общения?
26. Если вам приходится рассердиться на ученика, то надолго ли сохраняется ваше раздражение?

III

27. Проанализируйте, сложились ли у вас привычные, относительно устойчивые элементы, приемы и т. п., которые вы используете в системе педагогического общения с детьми?
28. Как вы думаете, в какой мере эти приемы общения помогают в вашей деятельности?
29. Помогают ли усвоенные вами приемы общения в неожиданных обстоятельствах на уроке?

30. Различаются ли для вас ситуации общения в ходе преподавания и в обыденном общении с людьми? Если да, то в чем их различие?
31. Проанализируйте, не замечали ли вы, что приемы педагогического общения порой переносятся вами в сферу обыденного общения с людьми?

IV

32. Осознаете ли вы, какую роль играет стиль общения с детьми в вашей профессиональной деятельности?
33. Какой стиль педагогического общения присущ вам?
34. Проанализируйте, какие негативные особенности характерны для вашего стиля общения с детьми? Наметьте программу их преодоления.
35. Попросите кого-либо из коллег побывать на ваших уроках и охарактеризовать ваши особенности общения с детьми. Соотнесите эти данные с данными самоанализа. Это поможет вам точнее осознать особенности собственного стиля общения с детьми.
36. Проанализируйте, как влияет изменение стиля общения на весь педагогический процесс (урок, ситуацию и т. п.).
37. Понаблюдайте за особенностями общения ваших коллег и определите для них пути преодоления недостатков.
38. Наблюдайте за стилем общения во всех сферах жизни и деятельности. Это поможет вам четко определить стилеобразующие особенности собственных взаимоотношений с детьми.

Тестовая карта оценки стиля коммуникативной деятельности учителя[1]

Оцените поведение учителя по следующей шкале:

Доброжелательность	3 2 1 0 1 2 3	Недоброжелательность
Заинтересованность	3 2 1 0 1 2 3	Безразличие
Поощрение инициативы учащихся	3 2 1 0 1 2 3	Подавление инициативы
Открытость (свободно выражает свои чувства, нет «маски»)	3 2 1 0 1 2 3	Закрытость (стремится не выходить за рамки социальной роли, боится возможных недостатков. Беспокоится за свой престиж)
Активность (стремится постоянно быть в общении, держать учащихся в тонусе)	3 2 1 0 1 2 3	Пассивность (пускает общение на самотек)
Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	3 2 1 0 1 2 3	Жесткость (не видит возникающих проблем, не умеет заметить начинающегося конфликта)
Дифференцированность в общении	3 2 1 0 1 2 3	Отсутствие дифференциации в общении

[1] Источник: Кан-Калик В. А., 1987, с. 107–108.

Опросник «Взаимоотношения со своими детьми»[1]

Инструкция

Ответьте «да» или «нет» на следующие вопросы:

1. Считаете ли вы, что в вашей семье есть взаимопонимание с детьми?
2. Говорят ли с вами дети по душам, советуются ли по личным делам?
3. Интересуются ли они вашей работой?
4. Знаете ли вы друзей ваших детей?
5. Бывают ли они у вас дома?
6. Участвуют ли дети вместе с вами в хозяйственных делах?
7. Проверяете ли вы, как они учат уроки?
8. Есть ли у вас общие с ними занятия и увлечения?
9. Участвуют ли дети в подготовке к праздникам?
10. Предпочитают ли дети, чтобы вы были с ними во время детских праздников, или хотят проводить их без взрослых?
11. Обсуждаете ли вы с детьми прочитанные книги?
12. Бываете ли вы вместе в театрах, музеях, на выставках и концертах?
13. Обсуждаете ли вы с детьми телевизионные передачи и фильмы?
14. Участвуете ли вы вместе с детьми в прогулках, туристических походах?
15. Предпочитаете ли проводить отпуск вместе с детьми или нет?

Утвердительный ответ оценивается двумя баллами. Ответ, выраженный словами «отчасти», «иногда», оценивается одним баллом, отрицательный — нулем. Подсчитывается сумма набранных баллов. Если вы набрали более 20 баллов, ваши отношения с детьми можно считать благополучными. Если от 10 до 20 баллов — удовлетворительными, но недостаточно многосторонними; подумайте, в чем они должны быть углублены и дополнены. Если вы набрали меньше 10 баллов — ваши контакты с детьми явно недостаточны.

Тест «Хороший ли отец ваш супруг?»[2]

Инструкция

Хотите взглянуть на мужа глазами вашего ребенка и сравнить его мнение со своим? Вам предлагаются два перечня вопросов. Один — для вас, второй — для ребенка. Если он еще мал, задайте вопросы устно. Старайтесь говорить мягким, спокойным голосом, не подсказывая ответов.

[1] Источник: Кан-Калик В. А., 1987, с. 179.
[2] Тест взят из книги: Он + Она. Психологические тесты. Ростов-на-Дону, 2000.

Текст опросника

Для мамы

1. Любит ли ваш ребенок проводить время с отцом?
2. Рассказывает ли он об отце своим друзьям?
3. Нравится ли ребенку ходить вместе с отцом в гости, гулять?
4. Есть ли такое дело, которое сыну или дочери особенно нравится выполнять вместе с папой, — например, мастерить что-то, возиться с машиной, заниматься спортом?
5. Считаете ли вы, что ребенок гордится своим отцом?
6. Приходилось ли вам замечать, что ребенку нравится, когда отец его учит или что-либо объясняет?
7. Разговаривает ли папа с ребенком о его делах и друзьях?
8. Часто ли отец хвалит ребенка?
9. Справедливо ли он наказывает сына или дочь?
10. Любит ли ваш ребенок приласкаться к папе?
11. Считаете ли вы, что муж слишком строг с ребенком?
12. Часто ли ваши дети обижаются на отца?
13. Обращает ли папа внимание на внешний вид ребенка?
14. Считаете ли вы, что отец хочет быть примером для сына или дочери?
15. Ваш муж приветлив и внимателен по отношению к ребенку?

Для ребенка

1. Любишь ли ты бывать с папой?
2. Рассказываешь ли ты своим друзьям о папе?
3. Нравится ли тебе ходить вместе с папой в гости или просто гулять?
4. Есть ли такое дело, которое тебе особенно приятно выполнять вместе с отцом?
5. Ты гордишься своим папой?
6. Нравится ли тебе, когда папа что-либо тебе объясняет или учит чему-либо?
7. Разговаривает ли папа с тобой о твоих делах или друзьях?
8. Часто ли тебе приходится слышать похвалу от отца?
9. Если папа тебя наказывает, то это всегда справедливо?
10. Бывает ли так, что тебе очень хочется обнять и поцеловать папу?
11. Твой папа строгий?
12. Ты часто обижаешься на отца?
13. Папа обращает внимание на твой внешний вид?
14. Хочет ли папа быть примером для тебя?
15. Твой папа приветлив и внимателен к тебе?

Обработка и интерпретация результатов

За каждый положительный ответ начисляется 1 балл.

Если разница между баллами, набранными вами и ребенком, не превышает 5 баллов, вы хорошо чувствуете настроение своего ребенка, у вас с ним нет противоречий в отношении к отцу.

Вы оценили мужа на 5 и более баллов больше, чем ребенок. Это означает, что ваш муж очень мало значит для ребенка.

Ваш ребенок набрал на 5 и более баллов больше. Вы недооцениваете степень привязанности ребенка к отцу. Задумайтесь, может быть, у вашего мужа есть какие-то положительные качества, которых вы не замечаете?

Тест «PARI» — «Родительско-детские отношения»

Методика PARI (parental attitude research instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы — американские психологи Е. С. Шефер и Р. К. Белл. В нашей стране адаптирована Т. В. Нещерет.

В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 — касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на 3 группы: I — оптимальный эмоциональный контакт, II — излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, III — излишняя концентрация на ребенке.

Шкалы эти выглядят следующим образом.

Отношение к семейной роли

Описывается с помощью 8 признаков, их номера в опросном листе — 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23:

- ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (3);
- ощущение самопожертвования в роли матери (5);
- семейные конфликты (7);
- сверхавторитет родителей (11);
- неудовлетворенность ролью хозяйки дома (13);
- «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи (17);
- доминирование матери (19);
- зависимость и несамостоятельность матери (23).

Отношение родителей к ребенку

I. Оптимальный эмоциональный контакт (состоит из 4 признаков, их номера по опросному листу — 1, 14, 15, 21):
   - ♦ побуждение словесных проявлений, вербализаций (1);
   - ♦ партнерские отношения (14);
   - ♦ развитие активности ребенка (15);
   - ♦ уравнительные отношения между родителями и ребенком (21).

II. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (состоит из 3 признаков, их номера по опросному листу — 8, 9, 16):
   - раздражительность, вспыльчивость (8);
   - суровость, излишняя строгость (9);
   - уклонение от контакта с ребенком (16).

III. Излишняя концентрация на ребенке (описывается 8 признаками, их номера по опросному листу — 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22):
   - чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2);
   - преодоление сопротивления, подавление воли (4);
   - создание безопасности, опасение обидеть (6);
   - исключение внесемейных влияний (10);
   - подавление агрессивности (12);
   - подавление сексуальности (18);
   - чрезмерное вмешательство в мир ребенка (20);
   - стремление ускорить развитие ребенка (22).

Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Вся методика состоит из 115 суждений. Суждения расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия. Схема пересчета ответов в баллы содержится в «ключе» методики. Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака. Таким образом, максимальная выраженность признака 20, минимальная 5; 18, 19, 20 — высокие оценки, соответственно 8, 7, 6, 5 — низкие. Опросник и лист ответов прилагаются.

Имеет смысл в первую очередь анализировать именно высокие и низкие оценки.

Инструкция

Перед вами вопросы, которые помогут выяснить, что родители думают о воспитании детей. Здесь нет ответов правильных и неправильных, так как каждый прав по отношению к собственным взглядам. Старайтесь отвечать точно и правдиво.

Некоторые вопросы могут показаться вам одинаковыми. Однако это не так. Есть вопросы сходные, но неодинаковые. Сделано это для того, чтобы уловить возможные, даже небольшие различия во взглядах на воспитание детей.

На заполнение вопросника потребуется примерно 20 мин. Не обдумывайте ответ долго, отвечайте быстро, старайтесь дать первый ответ, который придет вам в голову.

Рядом с каждым положением находятся буквы *А а б Б*, их нужно выбрать в зависимости от своего убеждения в правильности данного положения:

А — если с данным положением согласны полностью; а — если с данным положением скорее согласны, чем не согласны; б — если с данным положением скорее не согласны, чем согласны; Б — если с данным положением полностью не согласны.

Текст опросника

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей. А а б Б
2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид. А а б Б
3. Для хорошей матери дом и семья — самое важное в жизни. А а б Б
4. Некоторые дети настолько плохи, что ради их же блага нужно научить их бояться взрослых. А а б Б
5. Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них очень много. А а б Б
6. Маленького ребенка всегда следует крепко держать во время мытья, чтобы он не упал. А а б Б
7. Люди, которые думают, что в хорошей семье не может быть недоразумений, не знают жизни. А а б Б
8. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание. А а б Б
9. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения. А а б Б
10. Лучше, если ребенок не задумывается над тем, правильны ли взгляды его родителей. А а б Б
11. Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе. А а б Б
12. Ребенка следует учить избегать драк независимо от обстоятельств. А а б Б
13. Самое плохое для матери, занимающейся хозяйством, чувство, что ей нелегко освободиться от своих обязанностей. А а б Б
14. Родителям легче приспособиться к детям, чем наоборот. А а б Б
15. Ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам, и поэтому ему нельзя разрешать терять ценное время. А а б Б
16. Если один раз согласиться с тем, что ребенок наябедничал, он будет это делать постоянно. А а б Б
17. Если бы отцы не мешали в воспитании детей, матери бы лучше справлялись с детьми. А а б Б
18. В присутствии ребенка не надо разговаривать о вопросах пола. А а б Б
19. Если бы мать не руководила домом, мужем и детьми, все происходило бы менее организованно. А а б Б
20. Мать должна делать все, чтобы знать, о чем думают дети. А а б Б
21. Если бы родители больше интересовались делами своих детей, дети были бы лучше и счастливее. А а б Б
22. Большинство детей должны самостоятельно справляться с физиологическими нуждами уже с 15 месяцев. А а б Б
23. Самое трудное для молодой матери — оставаться одной в первые годы воспитания ребенка. А а б Б

24. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни в семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправильная. А а б Б
25. Мать должна делать все, чтобы уберечь своего ребенка от разочарований, которые несет жизнь. А а б Б
26. Женщины, которые ведут беззаботную жизнь, не очень хорошие матери. А а б Б
27. Надо обязательно искоренять у детей проявления рождающейся ехидности. А а б Б
28. Мать должна жертвовать своим счастьем ради счастья ребенка. А а б Б
29. Все молодые матери боятся своей неопытности в обращении с ребенком. А а б Б
30. Супруги должны время от времени ругаться, чтобы доказать свои права. А а б Б
31. Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер. А а б Б
32. Матери часто настолько бывают замучены присутствием своих детей, что им кажется, будто они не могут с ними быть ни минуты больше. А а б Б
33. Родители не должны представать перед детьми в плохом свете. А а б Б
34. Ребенок должен уважать своих родителей больше других. А а б Б
35. Ребенок должен всегда обращаться за помощью к родителям или учителям вместо того, чтобы разрешать свои недоразумения в драке. А а б Б
36. Постоянное пребывание с детьми убеждает мать в том, что ее воспитательные возможности меньше умений и способностей (могла бы, но...). А а б Б
37. Родители своими поступками должны завоевать расположение детей. А а б Б
38. Дети, которые не пробуют своих сил в достижении успехов, должны знать, что потом в жизни могут встретиться с неудачами. А а б Б
39. Родители, которые разговаривают с ребенком его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела. А а б Б
40. Мужья, если не хотят быть эгоистами, должны принимать участие в семейной жизни. А а б Б
41. Нельзя допускать, чтобы девочки и мальчики видели друг друга голыми. А а б Б
42. Если жена достаточно подготовлена к самостоятельному решению проблем, то это лучше и для детей, и для мужа. А а б Б
43. У ребенка не должно быть тайн от своих родителей. А а б Б
44. Если у вас принято, что дети рассказывают вам анекдоты, а вы — им, то многие вопросы можно решить спокойно и без конфликтов. А а б Б
45. Если рано научить ребенка ходить, это благотворно влияет на его развитие. А а б Б
46. Нехорошо, когда мать одна преодолевает все трудности, связанные с уходом за ребенком и его воспитанием. А а б Б

47. У ребенка должны быть свои взгляды и возможность их свободно высказывать. А а б Б
48. Надо беречь ребенка от тяжелой работы. А а б Б
49. Женщина должна выбирать между домашним хозяйством и развлечениями. А а б Б
50. Умный отец должен научить ребенка уважать начальство. А а б Б
51. Очень мало женщин получает благодарность детей за труд, затраченный на их воспитание. А а б Б
52. Если ребенок попал в беду, в любом случае мать всегда чувствует себя виноватой. А а б Б
53. У молодых супругов, несмотря на силу чувств, всегда есть разногласия, которые вызывают раздражение. А а б Б
54. Дети, которым внушили уважение к нормам поведения, становятся хорошими, устойчивыми и уважаемыми людьми. А а б Б
55. Редко бывает, чтобы мать, которая целый день занимается с ребенком, сумела быть ласковой и спокойной. А а б Б
56. Дети не должны вне дома учиться тому, что противоречит взглядам их родителей. А а б Б
57. Дети должны знать, что нет людей более мудрых, чем их родители. А а б Б
58. Нет оправдания ребенку, который бьет другого ребенка. А а б Б
59. Молодые матери страдают по поводу своего заключения дома больше, чем по какой-нибудь другой причине. А а б Б
60. Заставлять детей отказываться и приспосабливаться — плохой метод воспитания. А а б Б
61. Родители должны научить детей найти занятие и не терять свободного времени. А а б Б
62. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут. А а б Б
63. Когда мать плохо выполняет свои обязанности по отношению к детям, это, пожалуй, значит, что отец не выполняет своих обязанностей по содержанию семьи. А а б Б
64. Детские игры с сексуальным содержанием могут привести детей к сексуальным преступлениям. А а б Б
65. Планировать ведение хозяйства должна только мать, так как только она знает, как положено это делать. А а б Б
66. Внимательная мать должна знать, о чем думает ее ребенок. А а б Б
67. Родители, которые выслушивают с одобрением откровенные высказывания детей о их переживаниях на свиданиях, товарищеских встречах, танцах и т. п., помогают им в более быстром социальном развитии. А а б Б
68. Чем быстрее слабеет связь детей с семьей, тем быстрее дети научатся разрешать свои проблемы. А а б Б

69. Умная мать делает все возможное, чтобы ребенок до и после рождения находился в хороших условиях. А а б Б
70. Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов. А а б Б
71. Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы их дети не попали в трудные ситуации. А а б Б
72. Слишком много женщин забывает о том, что их надлежащим местом является дом. А а б Б
73. Дети нуждаются в материнской заботе, которой им иногда не хватает. А а б Б
74. Дети должны быть более заботливы и благодарны своей матери за труд, вложенный в них. А а б Б
75. Большинство матерей опасаются мучить ребенка, давая ему мелкие поручения. А а б Б
76. В семейной жизни существует много вопросов, которые нельзя решить путем спокойного обсуждения. А а б Б
77. Большинство детей должны воспитываться более строго, чем это происходит на самом деле. А а б Б
78. Воспитание детей — это тяжелая нервная работа. А а б Б
79. Дети не должны сомневаться в способе мышления их родителей. А а б Б
80. Больше всех других дети должны уважать родителей. А а б Б
81. Не надо способствовать тому, чтобы дети занимались боксом и борьбой, так как это может привести к серьезным травмам тела и другим проблемам. А а б Б
82. Одно из плохих явлений заключается в том, что у матери, как правило, нет свободного времени для любимых занятий. А а б Б
83. Родители должны считать детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни. А а б Б
84. Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив. А а б Б
85. Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им. А а б Б
86. Самое большое желание любой матери — быть понятой мужем. А а б Б
87. Одним из самых сложных моментов в воспитании детей являются сексуальные проблемы. А а б Б
88. Если мать руководит домом и заботится обо всем, вся семья чувствует себя хорошо. А а б Б
89. Так как ребенок — часть матери, она имеет право знать все о его жизни. А а б Б
90. Дети, которым разрешается шутить и смеяться вместе с родителями, легче принимают их советы. А а б Б
91. Родители должны приложить все усилия, чтобы как можно раньше научить ребенка справляться с физиологическими нуждами. А а б Б

92. Большинство женщин нуждаются в большем количестве времени для отдыха после рождения ребенка, чем им дается на самом деле. А а б Б
93. У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы. А а б Б
94. Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе. А а б Б
95. Для хорошей матери достаточно общения с собственной семьей. А а б Б
96. Порой родители вынуждены поступать против воли ребенка. А а б Б
97. Матери жертвуют всем ради блага собственных детей. А а б Б
98. Самая главная забота матери — благополучие и безопасность ребенка. А а б Б
99. Естественно, что двое людей с противоположными взглядами в супружестве ссорятся. А а б Б
100. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми. А а б Б
101. Естественно, что мать «сходит с ума», если у нее дети эгоисты и очень требовательные. А а б Б
102. Ребенок никогда не должен слушать критические замечания о своих родителях. А а б Б
103. Первая обязанность детей — доверие по отношению к родителям. А а б Б
104. Родители, как правило, предпочитают спокойных детей драчунам. А а б Б
105. Молодая мать чувствует себя несчастной, потому что знает, что многие вещи, которые ей хотелось бы иметь, для нее недоступны. А а б Б
106. Нет никаких оснований, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей. А а б Б
107. Чем раньше ребенок поймет, что нет смысла терять время, тем лучше для него. А а б Б
108. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами. А а б Б
109. Немногие мужчины понимают, что матери их ребенка тоже нужна радость в жизни. А а б Б
110. С ребенком что-то не в порядке, если он много расспрашивает о сексуальных отношениях. А а б Б
111. Выходя замуж, женщина должна отдавать себе отчет в том, что будет вынуждена руководить семейными делами. А а б Б
112. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка. А а б Б
113. Если включать ребенка в домашние работы, он становится более связан с родителями и легче доверяет им свои проблемы. А а б Б
114. Надо как можно раньше прекратить кормить ребенка грудью и из бутылочки (приучить ребенка «самостоятельно» питаться). А а б Б
115. Нельзя требовать от матери слишком большого чувства ответственности по отношению к детям. А а б Б

Ключ

Ответ	АабБ		АабБ		АабБ		АабБ		АабБ	Значение признака
1		24		47		70		93		
2		25		48		71		94		
3		26		49		72		95		
4		27		50		73		96		
5		28		51		74		97		
6		29		52		75		98		
7		30		53		76		99		
8		31		54		77		100		
9		32		55		78		101		
10		33		56		79		102		
11		34		57		80		103		
12		35		58		81		104		
13		36		59		82		105		
14		37		60		83		106		
15		38		61		84		107		
16		39		62		85		108		
17		40		63		86		109		
18		41		64		87		110		
19		42		65		88		111		А — 4 балла
20		43		66		89		112		а — 3 балла
21		44		67		90		113		б — 2 балла
22		45		68		91		114		Б — 1 балл
23		46		69		92		115		

Признаки:

1) вербализация;
2) чрезмерная забота;
3) зависимость от семьи;
4) подавление воли;
5) ощущение самопожертвования;
6) опасение обидеть;
7) семейные конфликты;
8) раздражительность;

9) излишняя строгость;
10) исключение внесемейных влияний;
11) сверхавторитет родителей;
12) подавление агрессивности;
13) неудовлетворенность ролью хозяйки;
14) партнерские отношения;
15) развитие активности ребенка;
16) уклонение от конфликта;
17) безучастность мужа;
18) подавление сексуальности;
19) доминирование матери;
20) чрезвычайное вмешательство в мир ребенка;
21) уравнение отношения;
22) стремление ускорить развитие ребенка;
23) несамостоятельность матери.

Интерпретация результатов

Методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, особенности организации семейной жизни.

В семье можно вычленить отдельные аспекты отношений:

- хозяйственно-бытовые, организация быта семьи (в методике это шкалы 3, 13, 19, 23);
- межсупружеские, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности, собственной и партнера (в методике это шкала 17);
- отношения, обеспечивающие воспитание детей, «педагогические» (в методике шкалы 5, 11).

Посмотрев на цифровые данные, можно составить «предварительный портрет» семьи. Очень важна шкала 7 (семейные конфликты). Высокие показатели по этой шкале могут свидетельствовать о конфликтности, переносе семейного конфликта на производственные отношения.

Высокие оценки по шкале 3 свидетельствуют о приоритете семейных проблем над производственными, о вторичности интересов «дела», обратное можно сказать о шкале 13. Для лиц, имеющих высокие оценки по этому признаку, характерна зависимость от семьи, низкая согласованность в распределении хозяйственных функций. О плохой интегрированности семьи свидетельствуют высокие оценки по шкалам 17, 19, 23.

Анализ отношения к семейной роли поможет психологу лучше понять специфику семейных отношений обследуемого, оказать ему психологическую помощь.

Родительско-детские отношения являются основным предметом анализа в методике.

Основной вывод, который можно сделать сразу, — это оценить родительско-детский контакт с точки зрения его оптимальности. Для этого сравниваются средние оценки по первым трем группам шкал: оптимальный контакт, эмоциональная дистанция, концентрация.

Специальный интерес представляет анализ отдельных шкал, что часто является ключом к пониманию особенностей неудавшихся отношений между родителями и ребенком, зоны напряжений в этих отношениях.

Тест «Родители глазами ребенка»[1]

Методика является визуально-вербальной, состоит из картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность — выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает.

Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических. Таким образом, методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к матери и отцу.

Простота и схематичность, отличающие методику Р. Жиля от других проективных тестов, не только делают ее более легкой для испытуемого ребенка, но и дают возможность относительно большей ее формализации и квантификации. Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

Всего авторы, адаптировавшие методику, выделяют 12 признаков, из которых я оставил только два, имеющие отношение к оценке детьми матери и отца.

Отношение к тому или иному родителю выражается количеством его выборов, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

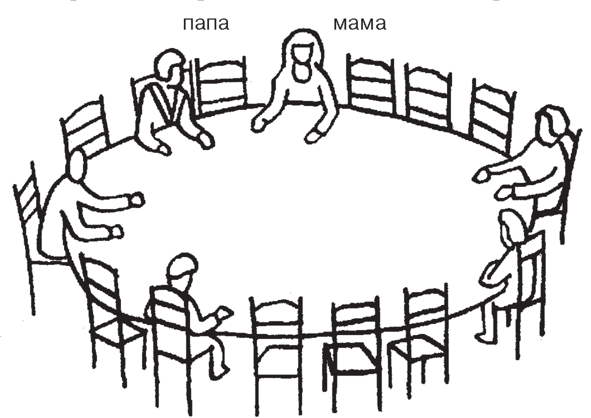
Ключ

№ шкал	Назначение шкал	№ заданий
1	Отношение к матери	1–15, 16, 18, 19–20
2	Отношение к отцу	1–15, 17, 19–20

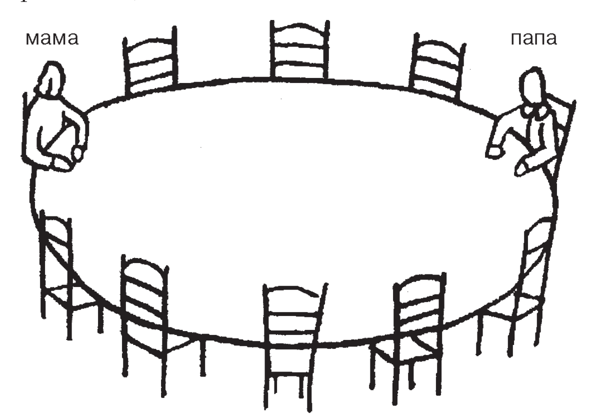
[1] Тест является фрагментом детской методики Рене Жиля, взятой из публикации: *Гильяшев И. Н., Игнатьева Н. Д.* Детская проективная методика в исследовании межличностных отношений ребенка // Психологическое исследование личности в клинике. Л., 1978. Она представляет собой переходную форму между анкетой и проективными тестами.

Стимульный материал к методике Рене Жиля

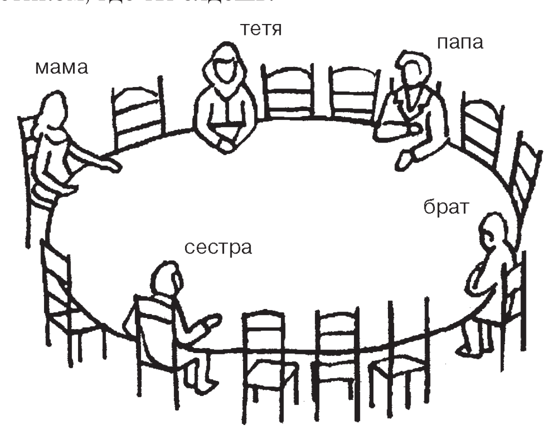
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



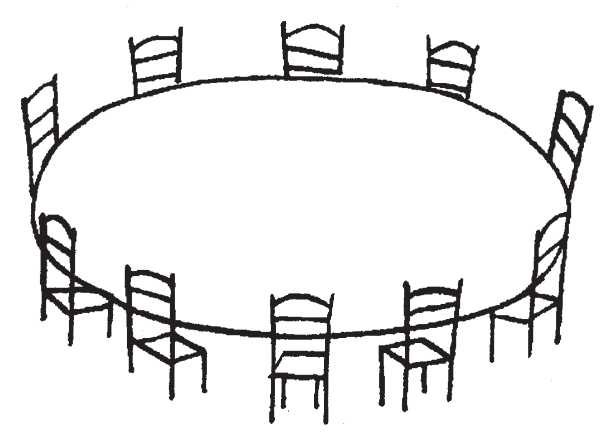
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



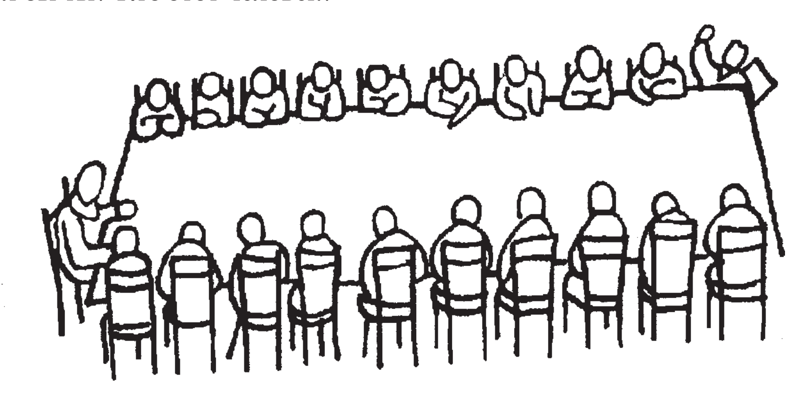
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра или друг).



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



6. Ты гостишь у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей (папы, мамы, брата, сестры) и твою комнату.

<table>
<tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td colspan="5"> </td></tr>
<tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr>
</table>

7. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть, тебе все равно?

Напиши ниже.

8. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой?

   Напиши ниже.

9. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности?

   Напиши ниже.

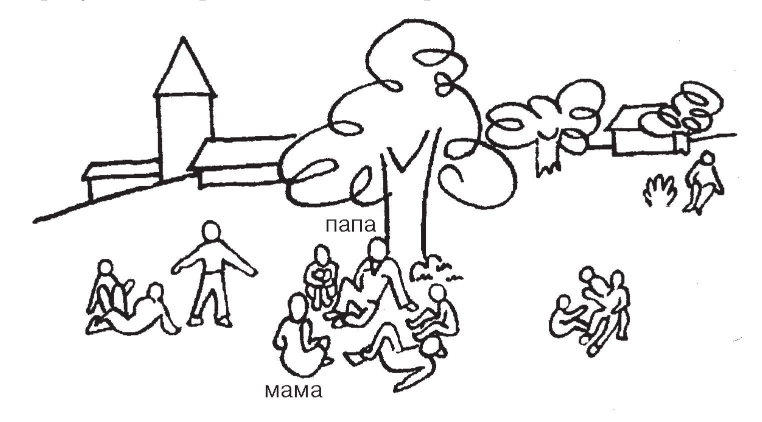
10. У тебя болят зубы и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек?

    Напиши ниже.

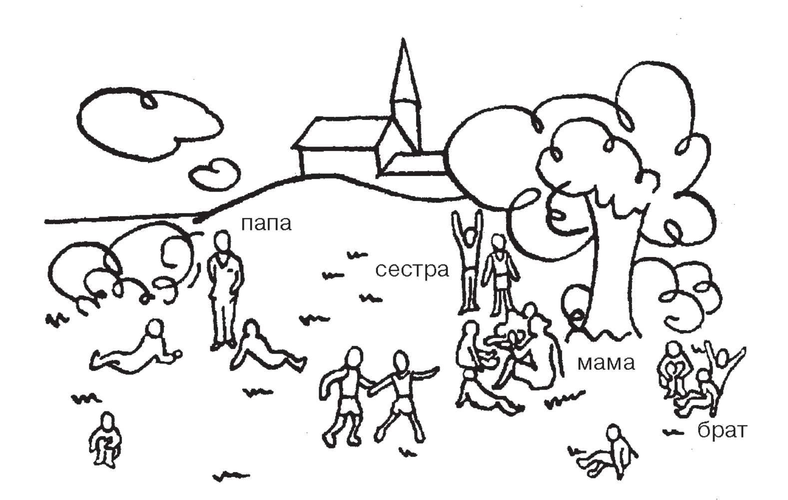
11. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом?

    Напиши ниже.

12. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.

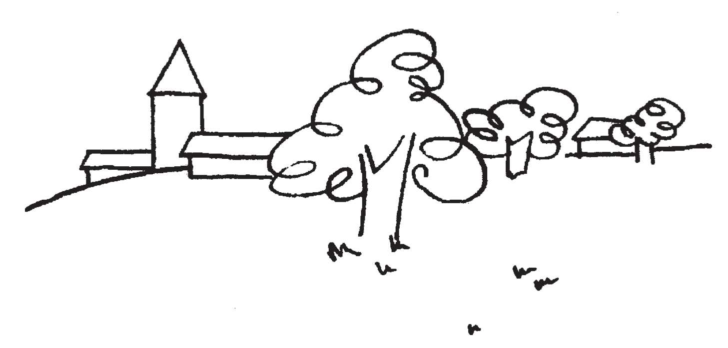


13. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



14. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками.

    Подпиши, что это за люди.



15. Тебе и некоторым другим дали подарки.

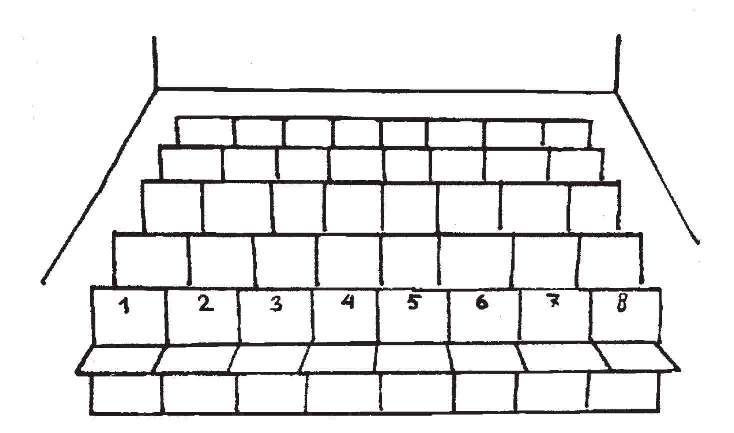
    Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно?

    Напиши ниже.
16. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко?

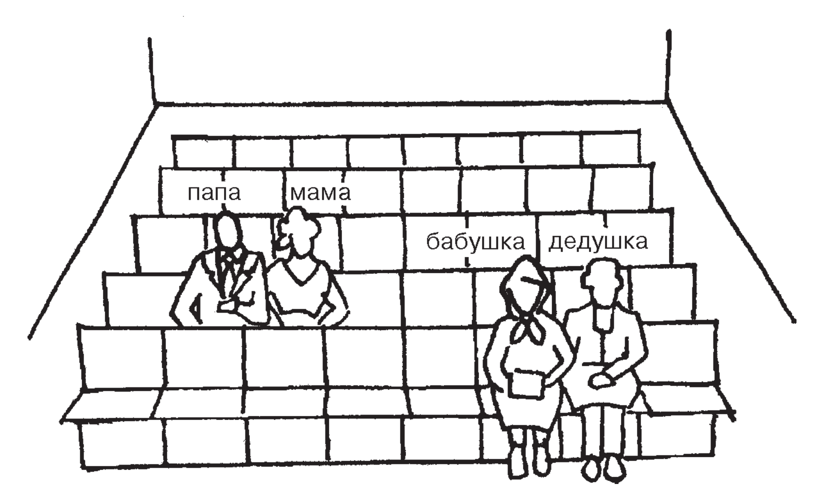
    Подчеркни один из ответов.
17. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению?

    Подчеркни один из этих ответов.
18. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению?

    Подчеркни один из этих ответов.
19. Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



20. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



Тест «Подростки о родителях»[1]

Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR — сокращенно «подростки о родителях») изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте.

В ходе международного научного сотрудничества лаборатории клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева с Институтом психодиагностики (Братислава, Словакия) эта методика была апробирована на подростках 13–18 лет в России, как это предусмотрено авторами модификации.

Процедура проведения исследования

Перед началом эксперимента подростка вводят в курс дела относительно целей и задач исследования, после чего ему предъявляется следующая **инструкция**:

«Просим вас оценить исходя из собственного опыта, какие из указанных положений более всего характерны для ваших родителей. Для этого внимательно прочитайте каждое утверждение, не пропуская ни одного из них. Если вы считаете, что утверждение полностью соответствует воспитательным принципам вашего отца (или матери), обведите кружком цифру “2”. Если вы считаете, что данное высказывание частично подходит для вашего отца (или матери), обведите цифру “1”. Если же, по вашему мнению, утверждение не относится к вашему отцу (или матери), обведите цифру “0”».

Затем подростку выдают регистрационный бланк для заполнения отдельно на каждого из родителей. Принципиальной разницы между формулировками вы-

[1] Тест взят из книги: *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. М.: Владос, 1998. Кн. 2. С. 146–147.

сказываний нет: по отношению к матери все утверждения представлены в женском роде, а по отношению к отцу — в мужском. Причем бланки заполняются отдельно, вначале, например, заполняют бланк, в котором отражаются воспитательные принципы матери, затем этот бланк сдается экспериментатору и только после этого выдается аналогичный бланк, где указанные положения должны быть оценены подростком уже в применении к отцу.

Текст опросника

Мой отец (моя мать):

1. Очень часто улыбается мне.
2. Категорически требует, чтобы я усвоил, что я могу делать, что нет.
3. Обладает недостаточной терпеливостью в отношении меня.
4. Когда я ухожу, сам решает, когда я должен вернуться.
5. Всегда быстро забывает то, что сам говорит или приказывает.
6. Когда у меня плохое настроение, советует мне успокоиться или развеселиться.
7. Считает, что у меня должно существовать много правил, которые я обязан выполнять.
8. Постоянно жалуется кому-то на меня.
9. Предоставляет мне столько свободы, сколько мне надо.
10. За одно и то же один раз наказывает, а другой — прощает.
11. Очень любит делать что-нибудь вместе.
12. Если назначает какую-нибудь работу, то считает, что я должен делать только ее, пока не закончу.
13. Начинает сердиться и возмущаться по поводу любого пустяка, который я сделал.
14. Не требует, чтобы я спрашивал у него разрешения, чтобы идти туда, куда захочу.
15. Отказывается от многих своих дел в зависимости от моего настроения.
16. Пытается развеселить и воодушевить меня, когда мне грустно.
17. Всегда настаивает на том, что за все мои проступки я должен быть наказан.
18. Мало интересуется тем, что меня волнует и чего я хочу.
19. Допускает, чтобы я мог бы идти куда хочу каждый вечер.
20. Имеет определенные правила, но иногда соблюдает их, иногда нет.
21. Всегда с пониманием выслушивает мои взгляды и мнения.
22. Следит за тем, чтобы я всегда делал то, что мне сказано.
23. Иногда вызывает у меня ощущение, что я ему противен.
24. Практически позволяет мне делать все, что мне нравится.
25. Меняет свои решения так, как ему удобно.
26. Часто хвалит меня за что-либо.

27. Всегда точно хочет знать, что я делаю и где нахожусь.
28. Хотел бы, чтобы я стал другим, изменился.
29. Позволяет мне самому выбирать себе дело по душе.
30. Иногда очень легко меня прощает, а иногда — нет.
31. Старается открыто показать, что любит меня.
32. Всегда следит за тем, что я делаю на улице или в школе.
33. Если я сделаю что-нибудь не так, постоянно и везде говорит об этом.
34. Предоставляет мне много свободы. Редко говорит «должен» или «нельзя».
35. Непредсказуем в своих поступках, если я сделаю что-нибудь плохое или хорошее.
36. Считает, что я должен иметь собственное мнение по каждому вопросу.
37. Всегда тщательно следит за тем, каких друзей я имею.
38. Не будет со мной говорить, пока я сам не начну, если до этого я его чем-то задену или обижу.
39. Всегда легко меня прощает.
40. Хвалит и наказывает очень непоследовательно: иногда слишком много, а иногда слишком мало.
41. Всегда находит время для меня, когда это мне необходимо.
42. Постоянно указывает мне, как себя вести.
43. Вполне возможно, что, в сущности, меня ненавидит.
44. Проведение каникул я планирую по собственному желанию.
45. Иногда может обидеть, а иногда бывает добрым и признательным.
46. Всегда откровенно ответит на любой вопрос, о чем бы я не спросил.
47. Часто проверяет, все ли я убрал, как он велел.
48. Пренебрегает мной, как мне кажется.
49. Не вмешивается в то, убираю я или нет мою комнату (или уголок) — это моя крепость.
50. Очень неконкретен в своих желаниях и указаниях.

Обработка сырых данных

После того как подросток заполнил оба бланка (на отца и на мать), все полученные данные сводятся в «оценочный лист» отдельно на мать и на отца. Затем по каждому параметру подсчитывается арифметическая сумма сырых баллов (POZ — позитивный интерес, DIR — директивность, HOS — враждебность, AUT — автономность и NED — непоследовательность). К шкале POZ относятся вопросы 1, 6, 11, 16, 21, 26, 21, 26, 31, 36, 41, 46; к шкале DIR — 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47; к шкале HOS — 3, 8, 13, 18, 23, 28. 33, 38, 43, 48; к шкале AUT — 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49; к шкале NED — 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50. Далее сырые баллы переводятся в стандартизованные в соответствии с таблицами. Стандартизованные данные располагаются от 1 до 5, и нормой является среднее значение, т. е. 3.

Если по параметру вышло 1–2 балла, то можно говорить, что он слабо выражен, если же 4–5 — то измеряемое качество выражено вполне отчетливо. Затем строятся оценочные профили отношений как к матери, так и к отцу, на специальном бланке.

Интерпретация шкал

1. Оценка матери сыном

Шкала позитивного интереса

Прежде всего психологическое принятие матери мальчики-подростки видят в относительно критическом подходе к ним. Подростки часто испытывают необходимость в помощи и поддержке матери, в большинстве случаев принимают ее мнение, склонны соглашаться с ней. Такие же формы поведения, как властность, подозрительность, тенденция к лидерству, отрицаются. В то же время сыновья не ждут от матери чрезмерного конформизма, вплоть до тенденции «идти на поводу». Тем не менее просто компетентное поведение, дружеский способ общения и нормальные эмоциональные контакты оказываются недостаточными для того, чтобы подросток мог утверждать, что мать испытывает по отношению к нему позитивный интерес. Они стремятся к сверхопеке сильного, взрослого и самостоятельного человека.

Шкала директивности

Директивность матери по отношению к сыну подростки видят в навязывании им чувства вины по отношению к ней, ее декларациям и постоянным напоминаниям о том, что «мать жертвует всем ради сына», полностью берет на себя ответственность за все, что сделал, делает и будет делать ребенок. Матерью как бы утверждается изначальная зависимость ее статуса и оценки окружающих от соответствия сына «эталону ребенка», исключая при этом возможность других вариантов самовыражения. Таким образом, мать стремится любым способом исключить неправильное поведение сына, чтобы «не ударить в грязь лицом». Простые же формы проявления отзывчивости, проявления симпатии, вызывающие положительные эмоциональные отношения, отрицательно коррелируют с директивной формой взаимодействия матери и подростка.

Шкала враждебности

Враждебность матери в отношениях с сыном-подростком характеризуется ее агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях. Ориентировка матери исключительно на себя, ее самолюбие, излишнее самоутверждение, как правило, исключают принятие ребенка. Он воспринимается прежде всего как соперник, которого необходимо подавить, дабы утвердить свою значимость. Так, эмоциональная холодность к подростку маскируется и зачастую выдается за сдержанность, скромность, следование «этикету» и даже подчиненность ему. В то же время может наблюдаться ярко выраженная подозрительность, склонность к чрезмерной критике в адрес сына и окружающих, целью которой является стремление унизить их в глазах окружающих. Наряду с этим постоянно (главным образом на вербальном уровне) демонстрируется положительная активность, ответственность за судьбу сына.

Шкала автономности

Автономность матери в отношениях с сыном понимается им как диктат, полное упоение властью, даже некоторая маниакальность в этом отношении, не признающая никаких вариаций. Мать при этом не воспринимает ребенка как личность со своими чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями, она являет собой «слепую» силу власти и амбиций, которой все, невзирая ни на что, обязаны подчиняться. При этом адаптивная форма авторитета матери, основанная на доверии и уважении, а также приемлемые формы жесткости и резкости (когда они учитывают ситуацию), оказываются нехарактерными для автономности матерей в отношениях с сыновьями-подростками. Также, по мнению сыновей, ни эмоциональная привязанность, ни дружеский стиль общения не могут быть связаны с отгороженностью, невовлеченностью матери в дела сына.

Шкала непоследовательности

Непоследовательность проводимой матерью линии воспитания оценивается подростками как некое чередование (в зависимости от степени информативной значимости) таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций и покорность (в адаптивных формах), деликатность и сверхальтруизм и недоверчивая подозрительность.

Причем все они имеют тенденцию к экстремальным формам проявления (амплитуда колебаний максимальна).

2. Оценка отца сыном

Шкала позитивного интереса

Позитивный интерес в отношениях с сыном рассматривается как отсутствие грубой силы, стремления к нераздельной власти в общении с ним. Подростки говорят о позитивном интересе в случаях, когда отцы стремятся достигнуть их расположения и почитания отцовского авторитета, не прибегая к декларациям догм. Психологическое принятие сына отцом основано прежде всего на доверии. При подобных отношениях характерно находить истину в споре, прислушиваясь к различным аргументам и отдавая предпочтение логике здравого смысла. Здесь полностью отрицается какого-либо рода конформизм.

Шкала директивности

Директивность в отношениях с сыном отец проявляет в форме тенденции к лидерству, путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Его власть над сыном выражается главным образом в управлении и своевременной коррекции поведения ребенка, исключая амбициозную деспотичность. При этом он очень четко дает понять ребенку, что ради его благополучия жертвует некоторой имеющейся у него частичкой власти; что это не просто покровительство, а стремление решать все мирно, невзирая на степень раздражения.

Шкала враждебности

Жестокие отцы всегда соглашаются с общепринятым мнением, слишком придерживаются конвенций, стремятся удовлетворить требования других быть «хорошим» отцом и поддерживать положительные отношения. Воспитывая, они

пытаются вымуштровать своего сына в соответствии с принятым в данном обществе и в данной культуре представлением о том, каким должен быть идеальный ребенок. Отцы стремятся дать сыновьям более широкое образование, развивать различные способности, что зачастую приводит к непосильной нагрузке на юношеский организм. Наряду с этим проявляются полная зависимость от мнения окружающих, боязнь и беспомощность, невозможность противостоять им. В то же время по отношению к сыну отец суров и педантичен. Подросток постоянно находится в состоянии тревожного ожидания низкой оценки его деятельности и наказания родительским отвержением по формуле: «Как ты смеешь не соответствовать тому, что ждут от тебя, ведь я жертвую всем, чтобы сделать из тебя человека». Тут же звучит постоянное недовольство, скептическое отношение к достижениям сына, что неизбежно снижает мотивацию его деятельности.

Шкала автономности

Автономность отца в отношениях с сыном проявляется в формальном отношении к воспитанию, в излишней беспристрастности в процессе общения. Взаимодействие основывается на позициях силы и деспотичности. Отец «замечает» сына только в случаях, когда тот что-нибудь натворил, причем даже на разбор случившегося, как правило, «не хватает времени». Отец слишком занят собой, чтобы вникать в жизнь и проблемы сына. О них он узнает только из его просьб помочь или посоветоваться в том или ином вопросе, не особенно перетруждая себя объяснениями. Его не интересуют увлечения сына, круг его знакомств, учеба в школе, он только делает вид, что это его беспокоит. Часто его просто раздражает, когда сын обращается к нему. По его мнению, сын «сам должен все знать».

Шкала непоследовательности

Непоследовательность применяемых отцом воспитательных мер по отношению к их сыновьям-подросткам последние видят в непредсказуемости, невозможности предвидеть, как их отец отреагирует на ту или иную ситуацию, событие, — подвергнет ли сына суровому наказанию за мелкие проступки или слегка пожурит за что-нибудь существенное, просто приняв заверения последнего в том, что это больше не повторится; такой отец либо долго и педантично будет «промывать косточки», либо примет на веру заверения сына в невиновности и т. п.

При сравнении практики матерей и отцов мальчиками-подростками выявляются следующие характерные различия. При психологическом принятии родителями сына у отцов по сравнению с матерями доминирует отсутствие тенденции к лидерству, поскольку они стремятся достичь расположения и почитания их авторитета, не прибегая к силе, в отличие от матерей, которые в исключительных случаях позволяют себе авторитаризм в межличностных отношениях «ради блага» ребенка. В то же время у матерей в качестве позитивного интереса мальчики отмечают критический подход к ним и сверхопеку, тогда как у отцов более выражены независимость и твердость позиций. По шкале директивности у матерей по сравнению с отцами на первый план выступает тенденция к покровительству, поскольку матери более склонны воздействовать на детей индуктивной техникой. Также матери готовы пойти на компромисс ради достижения своей цели, тогда как отцы предпочитают авторитет силы. Враждебность матерей отличается от аналогичной характеристики отцов тем, что у матерей она проявляется в результате

борьбы за свою независимость, а у отцов — это скорее тенденция к конформности по отношению к окружающим.

Автономность матерей и отцов основана на деспотической «слепой» власти, не терпящей потворствования, однако у матерей замечен акцент на отсутствие требований-запретов в отношении подростков, а у отцов — отгороженность. И у тех и у других отсутствует даже тенденция к покровительству, хотя отцы могут в виде исключения оторваться от дел и внять просьбам подростка.

Непоследовательность же в проведении линии воспитания у обоих родителей одинаково оценивается подростками как тенденция к экстремально-противоречивым формам проявления с максимальной амплитудой выражения. Причем у матерей противоположностью силе и недоверию являются уступчивость и гиперпроективность, а у отцов — доверчивость и конформизм.

3. Оценка матери дочерью

Шкала позитивного интереса

Положительное отношение к дочери со стороны матери, основанное на психологическом принятии, описывается подростками-девочками как отношение к маленькому ребенку, который постоянно требует внимания, заботы, помощи, который сам по себе мало что может.

Такие матери часто одобряют обращение за помощью дочерей в случаях ссор или каких-либо затруднений, с одной стороны, и ограничение самостоятельности — с другой. Наряду с этим девочки отмечают фактор потворствования, когда мать находится как бы «на побегушках» и стремится удовлетворить любое желание дочери.

Шкала директивности

Описывая директивность своих матерей, девочки-подростки отмечали жесткий контроль с их стороны, тенденцию к легкому применению своей власти, основанной на амбициях и не приветствующей при этом выражения собственного мнения дочери. Такие матери больше полагаются на строгость наказания, упрямо считая, что они «всегда правы, а дети еще слишком малы, чтобы судить об этом».

Шкала враждебности

Враждебность матерей их дочерьми-подростками описывается как подозрительное отношение к семейной среде и дистанция по отношению к ее членам (в частности, к детям). Подозрительное поведение и отказ от социальных норм приводят их, как правило, к отгороженности и возвышению себя над остальными.

Шкала автономности

Автономность матерей исключает какую-либо зависимость от ребенка, его состояния, требований. Отрицаются также какие-либо формы заботы и опеки по отношению к дочерям. Такие матери оцениваются подростками как снисходительные, нетребовательные. Они практически не поощряют детей, относительно редко и вяло делают замечания, не обращают внимания на воспитание.

Шкала непоследовательности

Под непоследовательностью воспитательной практики со стороны матери девочки понимают резкую смену стиля, приемов, представляющих собой переход от

очень строгого — к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению.

4. Оценка отца дочерью

Шкала позитивного интереса

Дочери описывают позитивный интерес отца как отцовскую уверенность в себе, уверенность в том, что не пресловутая отцовская строгость, а внимание к подростку, теплота и открытость отношений между отцом и дочерью-подростком являются проявлением искреннего интереса. Психологическое принятие дочери характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям, т. е. доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя.

Отцовские запреты же в данном случае действуют только на фоне отцовской любви.

Шкала директивности

Девочки-подростки представляют директивность отца в качестве образа «твердой мужской руки», готовой то сжаться в кулак, то указать на место дочери в обществе, и в частности в семье. Директивный отец как бы направляет растущую девушку на путь истинный, заставляя ее подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе, и определенной культуре, вкладывая в ее душу заповеди морали.

Шкала враждебности

В данном случае речь идет о таком неблагоприятном типе отцовского отношения к дочери, как сочетание сверхтребовательности, ориентированной на эталон «идеального ребенка», и соответствующей слишком жесткой зависимости, с одной стороны, и эмоционально-холодного, отвергающего отношения — с другой. Все это ведет к нарушениям взаимоотношений между отцом и дочерью-подростком, что, в свою очередь, обусловливает повышенный уровень напряженности, нервозности и нестабильности подростка.

Шкала автономности

Девочки-подростки описывают автономность отцов как претензию на лидерство, причем лидерство недосягаемое, недоступное для взаимодействия с ним. Отец представляется человеком, отгороженным от проблем семьи как бы невидимой стеной, существующим параллельно с остальными членами семьи. Отцу абсолютно все равно, что происходит вокруг, его действия зачастую не согласуются с потребностями и запросами близких, интересы которых полностью игнорируются.

Шкала непоследовательности

Здесь отец представляется человеком совершенно непредсказуемым. С достаточно высокой степенью вероятности в его поведении могут проявляться совершенно противоречащие друг другу психологические тенденции, причем амплитуда колебаний — максимальна.

Таким образом, характерные различия в оценках воспитательной практики матерей и отцов девочками-подростками выглядят следующим образом. При позитивном интересе и психологическом принятии у матерей в отличие от отцов

на первый план выступают доверие и подчиняемость. У отцов же доминирует уверенность в себе и отсутствие жесткости, авторитарности в отношениях с дочерью, что исключает воспитание посредством силового давления. Директивность матерей основана исключительно на амбициозных претензиях на власть и жесткий контроль за поведением дочери, а директивность отцов наряду с этим выражается еще и в зависимости от мнения окружающих и самовлюбленности. При враждебности, эмоциональном отвержении у матерей выявляются упрямый конформизм и слабовольная зависимость от мнения окружающих, что исходит из претензий отца на ведущие позиции. У отцов же при враждебной воспитательной практике по отношению к дочери-подростку на первый план выступает жестокость и самоутверждение властью и силой. Автономность со стороны матерей отличается отсутствием добрых человеческих отношений и отгороженностью от проблем и интересов дочери, а у отца автономность выражается в его безоговорочном лидерстве в семье и в недоступности общения с ним для дочери. При непоследовательной воспитательной практике в контексте противоречивости проявлений характеристики отцов и матерей представляются одинаковыми.

Различие лишь в таких тенденциях, как самодовлеющее самоутверждение с враждебной непримиримостью у отцов и подчиненностью и недоверием — у матерей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии. — М., 1981.
2. *Аватер И.* Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. — М., 1984.
3. *Агеев В. С.* Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 135–140.
4. *Акопян Т. А., Дорофеева Р. М.* Социально-психологическая компетентность студентов-медиков: проблемы, возникающие в процессе общения с больными // Мир психологии. 2000. № 4.
5. *Алешина Ю. Е.* Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1985.
6. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4.
7. *Алтунина И. Р.* Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга): Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1999.
8. *Амяга Н. В.* Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. — М., 1991.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М., 1990, 2006.
10. *Андреева Е. Н.* Проблемные переживания асоциальных подростков (группа риска) // Психология современного подростка. — СПб., 2005.
11. *Андреева Е. Н.* Самоотношение подростков // Психология современного подростка. — СПб., 2005.
12. *Андреева Т. В.* Образы партнера по общению и супруга у студентов университета // Ананьевские чтения–2005: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 2005.
13. *Андреева Т. В.* Социальная психология семейных отношений. — СПб., 1998.
14. *Андреева Т. В., Бакулина Ю. А.* Представления молодых супругов (с ребенком-первенцом) о распределении семейных ролей и удовлетворенности браком // Психология: итоги и перспективы. Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1996.
15. *Андреева Т. В., Пипченко Т. Ю.* Потребности женщин и мужчин в брачно-семейных отношениях и отношение к супружеской верности // Ананьевские чтения–2000: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2000.
16. *Андреева Т. В., Толстова А. В.* Темперамент супругов и совместимость в браке // Ананьевские чтения–2001: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2001.
17. *Антоненко Т. В.* Доверие: социально-психологический феномен. — М., 2004.
18. *Антонов А. И., Медков В. М.* Второй ребенок. — М., 1987.
19. *Антонова Н. В.* Идентичность педагога и особенности его общения: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1996.
20. *Аргайл М.* Психология счастья. — М., 1990.
21. *Аргентова Т. Е.* Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Психологический журнал. 1984. № 6.
22. *Аржакаева Т. А.* Психологические трудности общения начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1995.

23. *Аржакаева Т. А.* Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей // Мир психологии. 1996. № 3.
24. *Аристотель.* Риторика // Античные риторики. — М., 1978.
25. *Арканцева Т. А., Дубовская Е. М.* Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // Мир психологии. 1999. № 3.
26. *Артамонов С. В., Коростылева Л. А.* Ценностные установки на брачные отношения и особенности их становления // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6. — СПб., 2002.
27. *Арутюнян М. Ю.* Распределение обязанностей в семье и отношения между супругами // Семья и социальная культура. — М., 1987.
28. *Архангельский Л. М.* Социально-этические проблемы теории личности. — М., 1974.
29. *Атватер И.* Я вас слушаю. Советы руководителю как правильно слушать собеседника. — М., 1983.
30. *Афанасьев В. Г.* Человек как система и система деятельности человека // Социологические исследования. 1976. № 4.
31. *Афиногенова С. В.* Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2007.
32. *Аш С.* Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений // Практикум по социальной психологии. — СПб., 2000. С. 210–225.
33. *Бабанский М. Ю.* Психологические особенности познания студентами-первокурсниками друг друга: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1986.
34. *Балмашнова Л. Г.* Проведение сравнительного анализа психологических портретов старшего и среднего медицинского персонала травматологического отделения: Дипломная работа / РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2000. № 759.
35. *Баранник О. С.* Влияние семьи на формирование тревожности у дошкольников // Ананьевские чтения–1999: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
36. *Баранов А. А.* Стресс-толерантность педагога. Теория и практика. — М.; Ижевск, 2002.
37. *Батаршев А. В.* Психология личности и общения. — М., 2004.
38. *Батрак Г. Е.* Аспекты, средства и методы формирования личности врача. — Днепропетровск, 1969.
39. *Батраченко И. Г.* Психологический анализ антиципации в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. наук. — Киев, 1991.
40. *Бахарева Н. В.* Роль представлений об отношении к себе в формировании взаимоотношений // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. — М., 1976.
41. *Белик И. А.* Чувство вины в связи с особенностями развития личности: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2006.
42. *Белостоцкая Н. Г.* Работа лектора над речью. — М., 1974.
43. *Белохвостова С. В.* Мотивы общения подростков с родителями // Личность в системе общественных отношений. Ч. 4. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всес. съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.
44. *Бердяев Н. А.* Самопознание. — М., 1991.
45. *Беркли-Ален М.* Забытое искусство слушать. — СПб., 1997.
46. *Берн Ш.* Гендерная психология. — М.; СПб., 2001.
47. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. — Л., 1992.
48. *Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология. — Пг., 1921.
49. *Бехтерев В. М.* Роль внушения в общественной жизни // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. 1898. № 1–3.
50. *Биркенбил В.* Язык интонации, мимики, жестов. — СПб., 1997.
51. *Бирюкова Н. В., Ипатов Б. Ю., Моисеенко С. А.* Изучение некоторых личностных свойств школьников разного возраста // Психофизиологические вопросы изучения личности спортсменов. — Л., 1976.

52. *Блейлер Э.* Аффективность, внушаемость и паранойя. — Одесса, 1929.
53. *Бобнева М. И.* Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии. — М., 1981.
54. *Богомолова Н. Н.* Массовая коммуникация и общение. — М., 1988.
55. *Богорад И. В.* Больной и врач. — М., 1982.
56. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком. — Л., 1965.
57. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком. — Л., 1988.
58. *Бодалев А. А.* Личность и общение // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. — Краснодар, 1979.
59. *Бодалев А. А.* О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. 1994. № 1.
60. *Бодалев А. А.* О качествах личности, нужных для успешного общения // Личность и общение. Избр. труды. — М., 1983а.
61. *Бодалев А. А.* О содержательном богатстве феномена общения и его вариативности // Мир психологии. 1996б. № 3.
62. *Бодалев А. А.* Об изучении общения с позиций В. Н. Мясищева // Вопросы психологии. 1983б. № 3. С. 131–135.
63. *Бодалев А. А.* Психология общения. — М.; Воронеж, 1996а.
64. *Бодалев А. А.* Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л., 1970.
65. *Бодалев А. А., Каштанова Т. Р.* Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Т. XXXVI. — Л., 1975.
66. *Бодалев А. А., Ковалев А. Г.* Вклад Б. Г. Ананьева в разработку психологических проблем общения // Психологические исследования общения. — М., 1985.
67. *Бодалев А. А., Ковалев А. Г.* Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. 1992. № 5–6.
68. *Бодалев А. А., Ковалев А. Г.* Теоретические и прикладные проблемы психологии общения в трудах В. Н. Мясищева // Психологические исследования общения. — М., 1985.
69. *Божович Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
70. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М., 1996.
71. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения. — М., 1999.
72. *Бреслав Г. М.* Психология эмоций. — М., 2004.
73. *Брикман Р., Кершнер Р.* Гений общения. — СПб., 1997.
74. *Брудный А. А.* Понимание и общение. — М., 1989.
75. *Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение. — М., 1978.
76. *Буланова В. Б.* Организация образовательного процесса в основной школе с учетом половозрастных особенностей младших подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2005.
77. *Быков С. В.* Взаимосвязь социальных установок у студентов с уровнем макиавеллизма личности. — Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы 1-й Всероссийской конференции. — Самара, 2007. С. 503–506.
78. *Бэкон Ф.* Опыты, или наставления нравственные и политические // Соч.: В 2 т. — М., 1978. Т. 2.
79. *Вайсс Д.* Как работает психотерапия. — М., 1998.
80. *Валецкая Т. С.* Половозрастные особенности проявления конформизма // Психология XXI века. Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. — СПб., 2005.
81. *Валлон А.* Истоки характера у детей // Вопросы психологии. 1990. № 5, 6.
82. *Ванина Т. О.* Подготовка студентов педвуза к предупреждению трудностей педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. наук. — Челябинск, 2004.
83. *Васильев Н. А., Васильева В. Н., Назарова В. М.* Взаимооценки школьников разного возраста и пола (социометрическое исследование) // Психофизиология. — Л., 1979.
84. *Васильева В. Н., Васильев Н. А.* Социометрический статус школьников, сплоченность класса и успеваемость // Психофизиология. — Л., 1979.
85. *Васильева О. С., Короткова Е. В.* Комплексный подход к понятию «вина» // Прикладная психология. 2000. № 3.

86. *Василькова А. П.* Взаимосвязи эмпатии с личностными свойствами будущих специалистов-медиков // Ананьевские чтения–99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
87. *Василькова А. П.* Диагностика эмпатии в системе профотбора специалистов-медиков // Ананьевские чтения–97: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1997.
88. *Василькова А. П.* Зависимость динамики восприятия больного от уровня эмпатии студентов медицинского вуза // Ананьевские чтения–2000: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2000.
89. *Василькова А. П.* Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1998.
90. *Василюк Ф. Е.* Пережить горе // О человеческом в человеке. — М., 1991.
91. *Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е.* Родители глазами подростка. Психологическая диагностика в медико-педагогической практике. — СПб., 2004.
92. *Веденов А. В.* Потребность в общении // Советская педагогика. 1967. № 9.
93. *Вейнингер О.* Пол и характер. Мужчина и женщина в мире страстей и эротики. — М., 1991.
94. *Вейс Р. С.* Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. — М., 1989.
95. *Вейс Р. С.* Одиночество: опыт эмоциональной и социальной изоляции. — М., 1973.
96. *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения. Тайны эффективного взаимодействия. — СПб., 2007.
97. *Вереникина И. М.* Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 71–77.
98. *Винокуров А. И.* Взаимосвязь индивидных и личностных характеристик человека: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1996.
99. *Вишневская Н. И.* О факторах, привлекающих школьников в неформальные уличные группы // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. — Омск, 1981.
100. *Власов Л. В., Сементовская В. К.* Деловое общение. — Л., 1980.
101. *Войскунский А. Е.* Я говорю, мы говорим: Очерки о человеческом общении. — М., 1982.
102. *Волков И. П.* Стили руководства при решении задач социального развития коллективов предприятия // Социальная психология и социальное планирование. — Л., 1973.
103. *Волкова А. И.* Психология общения. — Ростов-на-Дону, 2007.
104. *Волкова А. Н.* Опыт исследования супружеской неверности // Вопросы психологии. 1989. № 2.
105. *Волкова А. Н.* Социально-психологические факторы супружеской совместимости: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1979.
106. *Волкова О. В.* Влияние стиля руководства на социально-психологический климат: Дипломная работа. — СПб.: СПбГУ, 2002.
107. Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознание. — Краснодар, 1977.
108. *Высотская Н. Е.* Индивидуальные особенности фиксированной установки в связи с подвижностью нервных процессов // Психофизиологические особенности спортивной деятельности. — Л., 1975.
109. *Гаврилова Т. П.* Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. — М., 1981.
110. *Гаврилова Т. П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1977.
111. *Галигузова Л. Н.* К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. 1980. № 2.
112. *Галигузова Л. Н.* Методика изучения потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Сборник аспирантских работ по проблемам педагогической психологии Института общей и педагогической психологии АПН СССР. — М., 1977.
113. *Галигузова Л. Н.* Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. 2000. № 5.
114. *Галигузова Л. Н.* Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 46–53.
115. *Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения. — М., 1992.

116. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребенком. Как? — М., 2003.
117. *Гительмахер Р. Б.* История одного конфликта // ЭКО. М., 1988. № 2.
118. *Глязер Г.* О мышлении в медицине. — М., 1965.
119. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений. — М., 1987.
120. *Гозман Л. Я., Ажгихина Н. И.* Психология симпатий. — М., 1988.
121. *Головаха Е. И., Панина И. В.* Психология человеческого взаимопонимания. — Киев, 1989.
122. *Гончаров В. А.* Динамика межличностных взаимоотношений в искусственно реорганизованной малой группе // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. — СПб., 2001.
123. *Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980.
124. *Грачев Г. В., Мельник И. К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. — М., 2002.
125. *Гребенников И. В.* Основы семейной жизни. — М., 1991.
126. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения. — М., 1990.
127. *Григорьева Т. Г.* Основы конструктивного общения: Практикум. — М.: Совершенство, 1997.
128. *Гришина Н. В.* Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1978.
129. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб., 2000.
130. *Гросс Э., Стоун Г. П.* Смущение и анализ ролевых требований // Психология межличностного общения: Хрестоматия. — СПб., 2001. С. 195–216.
131. *Гуриева С. Д.* Факторы нейтрализации этносоциальной установки в межнациональных отношениях // Ананьевские чтения–2002: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2001.
132. *Гурко Т. А.* Гендерная социология // Социология в России. — М., 1996.
133. *Гурко Т. А.* Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. 1997. № 1.
134. *Гурко Т. А.* Становление молодой семьи в крупном городе: условия и факторы стабильности: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1983.
135. *Гурко Т., Босс П.* Отношения мужчин и женщин в браке // Семья на пороге третьего тысячелетия. — М., 1995.
136. *Гусев Г.* Общение как деятельность // Слово лектора. 1979. № 1.
137. *Гусейнов А. Ш.* Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: Автореф. дис. ... канд. наук. — Краснодар, 1999.
138. *Гуткина Н. И.* Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. 1984. № 2.
139. *Дарвин Ч.* Выражение эмоций у человека и животных // Соч. — М., 1953. Т. 5.
140. *Дашкова С. С.* Историческая психология индивидуальности и проблемы понимания и общения в портретной живописи // Мир психологии. 1996. № 2.
141. *Декарт Р.* Страсти души // Соч.: В 2 т. — М., 1989. Т. 1.
142. *Дементьева И. Ф.* Первые годы брака: проблемы молодой семьи. — СПб., 1991.
143. *Дерябо С., Ясвин В.* Гроссмейстер общения. — М., 1987.
144. *Дескюрэ Ж. Б. Ф.* Зависть и ревность. — СПб., 1899.
145. *Джалагония Л. А.* О невербальном общении средствами музыки // Мир психологии. 1996. № 3.
146. *Джампольски Д.* Как обрести внутреннее равновесие и оценивать свои отношения с окружающими. — М.: Просвещение, 1990.
147. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
148. *Добрович А. Б.* Общение: наука и искусство. — М., 1978.
149. *Добрынин Н. Ф.* Активность личности и принцип значимости // Проблемы личности. — М., 1969.
150. *Добрынина О. А.* Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1993.
151. *Долгинова О. Б.* Изучение одиночества как психологическая проблема // Прикладная психология. 2000. № 4.

152. *Долгинова О. Б.* Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1996.
153. *Долгова В. И., Мельник Е. В.* Эмпатия и коммуникативная компетентность. — Челябинск, 2007.
154. *Донченко Е. А., Титаренко Т. М.* Личность: конфликт, гармония. — Киев, 1989.
155. *Доценко Е. Л.* Межличностное общение: семантика и механизмы. — Тюмень: ТОГИРРО, 1998.
156. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М., 1997.
157. *Дроздовский А. К.* Исследование связей свойств нервной системы с психодинамическими характеристиками личности: Автореф. дис. ... канд. наук. —СПб., 2008.
158. *Дубинин Б. В., Толстых А. В.* Слухи как социально-психологический феномен // Вопросы психологии. 1993. № 3.
159. *Дубровский Д. И.* Проблема идеального. — М., 1983.
160. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология. Словарь-справочник. —Минск, 1998.
161. *Дэна Д.* Преодоление разногласий. Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. — СПб.: Ин-т личности, 1994.
162. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
163. *Емельянов Ю. Н.* Обучение паритетному диалогу. — Л., 1991.
164. *Ерастов Н. П.* Культура публичного выступления. — Ярославль, 1971.
165. *Ерастов Н. П.* Культура связной речи. — Ярославль, 1969.
166. *Ерастов Н. П.* Психология общения. — Ярославль, 1979.
167. *Еремеев Б. А.* Суждения школьников о людях // Психология современного подростка. — СПб., 2005.
168. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Девочки и мальчики — два разных мира. — СПб., 2001.
169. *Еренкова Н. В.* Этика труда среднего медицинского работника. — Киев, 1987.
170. *Ершова Н. Н.* Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1997.
171. *Жарновецкая Н. Ю.* Возрастно-половые особенности восприятия агрессивности: Автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2007.
172. *Жданова О. О.* Сравнительный анализ понятий «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использование в психологической литературе. — В. М. Бехтерев и современная психология и психотерапия. Сб. статей к конференции. Казань: Центр инновационных технологий. 2001. С. 26–31.
173. *Жуков Ю. В.* Эффективность делового общения. — М., 1988.
174. *Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В.* Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. —М., 1990.
175. *Журавлев А. Л.* Роль общительности личности в руководстве коллективом // Психологические исследования общения. — М., 1985.
176. *Журавлев А. Л.* Факторы формирования стиля руководства производственным коллективом // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. — М., 1983.
177. *Журавлев А. Л., Рубахин В. Ф.* Индивидуальный стиль руководства коллективом // Психология управления. Вып. 11. — М., 1976.
178. *Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. — М., 2006.
179. Зависть гибельнее войны (поучение Святых Отцов о вреде зависти). — М., 1996.
180. *Залевский Г. В.* Фиксированные формы поведения. — Иркутск, 1976.
181. *Залюбовская Е. В.* Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1984.
182. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.
183. *Зеньковский В. В.* Психология детства. — М., 1996.
184. *Зигерт В., Ланг Р.* Руководить без конфликтов. — М.: Экономика, 1990.
185. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. — М., 1991.
186. *Зимбардо Ф., Ляйппе М.* Социальное влияние. — СПб., 2000.
187. *Злобина Е. Г.* Общение как фактор развития личности. — Киев, 1981.
188. *Змиевская Л. В.* Влияние когнитивных структур личности учителя на результативность педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. наук. — Киев, 1988.

189. *Знаков В. В.* Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. 1999б. № 6.
190. *Знаков В. В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45–54.
191. *Знаков В. В.* Макиавеллизм: Психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. № 5. С. 16–22.
192. *Знаков В. В.* Методика исследования макиавеллизма личности. — М.: Смысл, 2001.
193. *Знаков В. В.* Половые различия в понимании неправды, лжи, обмана // Психологический журнал. 1997. № 1.
194. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении. — М., 1994.
195. *Знаков В. В.* Психология понимания правды. — СПб., 1999а.
196. *Знаков В. В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005.
197. *Иванов С. В.* Психологические особенности профессионального педагогического общения на уроках физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1990.
198. *Иванова С. Ф.* Специфика публичной речи. — М., 1978.
199. *Ивин А.* По законам логики. — М., 1983.
200. *Изард К.* Эмоции человека. Доп. и перераб. изд. — СПб., 2000.
201. *Ильин Г. Л.* Некоторые проблемы психологии общения // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 113–124.
202. *Ильин Е. П., Нгуен Ки Тыонг.* Склонность к стилю руководства и личностные особенности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3. — СПб., 1999а.
203. *Ильин Е. П., Нгуен Ки Тыонг.* Склонность к стилю руководства и свойства нервной системы // Ананьевские чтения–99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999б.
204. *Исаев Д. Н., Каган В. Е.* Половое воспитание и психогигиена пола у детей. — Л.: Медицина, 1979.
205. *Искольдский Н. В.* Исследование привязанности ребенка к матери (в зарубежной психологии) // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 146–152.
206. *Исмагилова А. Г.* Стиль педагогического общения как системное явление // Системное исследование индивидуальности. — Пермь, 1991.
207. *Исмагилова А. Г.* Характеристика индивидуальных стилей общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. — Пермь, 1992.
208. *Кабрин В. И.* Психология коммуникативного развития человека как личности: Автореф. дис. ... докт. наук. — СПб., 1993.
209. *Каган В. Е.* Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2.
210. *Каган В. Е.* Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии. 1987. № 2.
211. *Каган М. С.* Мир общения. — М., 1988.
212. *Каган М. С., Эткинд А. М.* Общение как ценность и творчество // Вопросы психологии. 1988. № 4.
213. *Казанская В. Г.* Общение учителя с учениками в процессе обучения. — СПб., 1996.
214. *Казанцева Г. Н.* Особенности системы отношений одиноких женщин // Ананьевские чтения–2001: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2001.
215. *Кайдалов Д. П., Сулименко Е. И.* Психология единоначалия и коллегиальности. — М., 1979.
216. *Калининский Л. П., Богданова Н. В., Петрова Т. Е., Смоленская Л. М.* Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. — Омск, 1981.
217. *Кан-Калик В. А.* Грамматика общения. — М., 1995.
218. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
219. *Кан-Калик В. А., Ковалев А. Г.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–16.
220. *Кант И.* Соч. в 6 т. — М., 1965. Т. 4. Ч. 2.
221. *Караванов Г. Г., Коршунов В. В.* Индивидуально-психологические особенности личности врача-хирурга. — Львов, 1974.
222. *Караяни А. Г.* Психология и этика делового общения. — М., 1999.

223. *Караяни А. Г.* Слухи как средство информационно-психологического противодействия // Психологический журнал. 2003. № 6.
224. *Карнеги Д.* Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. — М.: Прогресс, 1993.
225. *Карпова С. Н.* Развитие ориентировки на речь и ее элементы // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. 1. — М., 1980.
226. *Карри П.* Макиавелли для начинающих. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
227. *Карцева Т. Б.* Изучение индивидуально-личностных особенностей членов дружеских пар // Психологический журнал. 1981. № 5.
228. *Катунин Д. Б.* Связь макиавеллизма личности с полоролевой идентичностью // Ананьевские чтения–2005: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 2005.
229. *Кашницкий В. И.* Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. — Кострома, 1995.
230. *Кемпински А.* Психопатология неврозов. — Варшава, 1975.
231. *Кеннон В.* Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости. — Л., 1927.
232. *Кериг П. К.* Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми // Вопросы психологии. 1990. № 1.
233. *Кириллина А.* Гендер: лингвистический аспект. — М., 1999.
234. *Кистяковская М. Ю.* Развитие движения у детей первого года жизни. — М., 1970.
235. *Китов А. И.* Личность и перестройка: заметки психолога. — М., 1990.
236. *Клюева Н. В., Касаткина Ю. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996.
237. *Кляйн М.* Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. — СПб., 1997.
238. *Ковалев Г. А.* Общение и его воспитательное значение // Мир психологии. 1996. № 3.
239. *Ковалев Г. А.* Общение и личность в педагогическом процессе // Биология в школе. 1985. № 5.
240. *Ковалев А. Г.* Психология личности. — М.: Просвещение, 1970.
241. *Ковалев Г. А.* Психология познания людьми друг друга // Вопросы психологии. 1983. № 1.
242. *Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А.* Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 110–120.
243. *Ковалев П. А.* Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1996.
244. *Ковалев С. В.* Психология современной семьи. — М., 1988.
245. *Козлова Г. В.* Костюм как знаковая система. — М., 1980.
246. *Козлова Р. П.* Стиль профессиональною общения как системообразующий фактор в развитии индивидуальности культпросветработника // Системное исследование индивидуальности. — Пермь, 1991.
247. Коллектив, личность, общение. — Л., 1987.
248. *Колобова Е. Ф.* Личностные детерминанты когнитивно-аффективных отношений: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1992.
249. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — Минск, 1984.
250. *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. — Минск, 1969.
251. *Коломинский Я. Л.* Психология общения. — М., 1975.
252. *Коломинский Я. Л.* Человек среди людей. — М., 1973.
253. *Коломинский Я. Л., Мелтсас М. Х.* Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 3.
254. *Колпакова С. П.* Феномен зависти: историко-философский аспект // Философская антропология: истоки, современное состояние и перспективы: Тезисы VIII ежегодной конференции кафедры философии РАН (6–7 февраля 1995). — М., 1995.
255. *Кольцова В. А.* Разработка психологических проблем общения в трудах В. М. Бехтерева // Психологические исследования общения. — М., 1985.
256. *Кон И. С.* Дружба. — М., 1987.
257. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М., 1989.

258. *Кон И. С.* Психология юношеской дружбы. — М., 1972.
259. *Кондратьева С. В.* Межличностное понимание и его роль в общении (на материале средней образовательной школы): Автореф. дис. ... докт. наук. — Дрогобычи, 1977.
260. *Кондратьева С. В.* Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. № 5.
261. *Кондратьева С. В.* Социально-перцептивная регуляция педагогической деятельности и общение // Мир психологии. 1996. № 3.
262. *Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. — Прага, 1974.
263. *Копец Л. В.* Влияние обратной связи на самоконтроль личности в общении: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1987.
264. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. — СПб., 2000.
265. *Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С.* Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. — Пермь, 1985.
266. *Корчагина С. Г.* Генезис, виды и проявления одиночества. — М., 2005.
267. *Кочарян А. С.* Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от особенностей социальной перцепции: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1986.
268. *Кратохвилл С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. — М., 1991.
269. *Крейг Г.* Психология развития. — СПб., 2000.
270. *Крейг Г., Бохум Д.* Психология развития. — СПб., 2004.
271. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения. — Л., 1990.
272. *Кричевский Р. Л.* Современные тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии // Вопросы психологии. 1977. № 6.
273. *Кричевский Р. Л.* Социальная психология: личность и общение. — М., 2000.
274. *Кричевский Р. Л., Рыжак М. М.* Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. — М., 1985.
275. *Кроник А. А., Кроник Е. А.* Психология человеческих отношений. — Дубна, 1998.
276. *Круглова Е. В.* Личностные особенности среднего медицинского персонала, работающего в реанимационном отделении: Дипломная работа. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2000. № 714.
277. *Крупнов А. И., Ольшанникова А. Е., Домодедов В. А.* Соотношение показателей эмоциональности и динамических характеристик общения // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск, 1979.
278. *Кудряшова Л. Д.* Еще раз о стилях управления // ЭКО. 1983. № 9.
279. *Кудряшова Л. Д.* Каким быть руководителю. — Л., 1986.
280. *Кузин Ф. А.* Культура делового общения: Практическое пособие. — М., 1997.
281. *Кузнецов О. Н., Лебедев В. И.* Психология и психопатология одиночества. — М., 1972.
282. *Кузнецова И. В.* Потребность человека в эмоционально-доверительном общении // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. — СПб., 1999.
283. *Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н.* Руководитель и коллектив. — Л., 1971.
284. *Куликов В. Н.* Вопросы психологии внушения. — Иваново, 1971.
285. *Куликов В. Н.* Теоретические и прикладные проблемы психологического воздействия // Проблемы психологического воздействия. — Иваново, 1978.
286. *Куницына В. Н.* Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб., 1995.
287. *Куницына В. Н.* Стиль общения и его формирование. — Л., 1985.
288. *Куницына В. Н.* Трудности межличностного общения: Автореф. дис. ... докт. наук. — СПб., 1991.
289. *Куницына В. Н., Бойцова Е. Н.* Психологический портрет застенчивого человека // Гностические и коммуникативные компоненты в структуре педагогического мастерства. — Ижевск, 1983.
290. *Куницына В. Н., Ефремова (Погольша) В. М.* Влияние особенностей семейного воспитания на возникновение у ребенка застенчивости // Психологические проблемы индивидуальности. — Л., 1985.

291. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб., 2001.
292. *Купрейченко А. Б., Табхарова С. П.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. 2007. № 2.
293. *Курдюкова Н. А.* Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1997.
294. *Курилович Н.* Языковая интерпретация гендера // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. — Минск, 2001. Март.
295. *Куттер П.* Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей. — СПб., 1998.
296. *Куцырева М. А.* Взаимосвязь эмоционального состояния с физиологическими данными // Ананьевские чтения–2004: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 2004.
297. Лабиринты одиночества. — М., 1989.
298. *Лабрюйер Ж.* Характеры, или нравы нынешнего века. — М., 1974.
299. *Лабунская В. А.* Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. № 5.
300. *Лабунская В. А.* Психология затрудненного общения. — М., 2001.
301. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов-на-Дону, 1999.
302. *Лабунская В. А.* Эмоциональные и познавательные характеристики общения. — Ростов-на-Дону, 1991.
303. *Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д.* Психология затрудненного общения. — М., 2001.
304. *Ладанов И. Д.* Мастерство делового взаимодействия. — М., 1989.
305. *Лакофф Р.* Язык и место женщины // Гендерные исследования. Харьковский центр гендерных исследований. 2000. № 5.
306. *Лапыгин Ю. Н., Эйдельман Я. Л.* Мотивация экономической деятельности в условиях российской реформы. — М., 1996.
307. *Ларошфуко Ф.* Мемуары. Максимы. — Л., 1971.
308. *Ларсен С. Ф.* Память на новости, сообщаемые по радио: структура сообщения и «обновление» знаний // Психологические исследования общения. — М., 1985.
309. *Левенфельд Л.* Гипноз и его техника. — Житомир, 1977.
310. *Леви В. Л.* Искусство быть собой. — М., 1991.
311. *Леви В. Л., Волков Л. З.* Застенчивость как межгрупповой феномен // Проблемы взаимодействия в группах учащихся. — Минск, 1970.
312. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964.
313. *Левшина О. В.* Гендерные аспекты Интернета как средства коммуникации // Психология XXI века: Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. — СПб., 2002.
314. *Леонтьев А. А.* Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979б. № 1.
315. *Леонтьев А. А.* Лекция как общение. — М., 1974б.
316. *Леонтьев А. А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические аспекты социальной психологии. — М., 1975.
317. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М., 1979а.
318. *Леонтьев А. А.* Психология общения. Тарту, 1974а.
319. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. — М., 1983.
320. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. — М., 1971.
321. *Лещинская Е. А.* Диагностика и коррекция коммуникативных трудностей у младших подростков: Автореф. дис. ... канд. наук. — Киев, 1992.
322. *Линчевский Э. Э.* Как быть с ревностью? — Л., 1978.
323. *Линчевский Э. Э.* Психологические аспекты взаимопонимания (прогнозирование в процессе общения). — Л., 1982.
324. *Липницкий А. В.* Переговоры в управлении организацией // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. — СПб., 2003.

325. *Лисина М. И.* Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. 2. — М.: Изд-во МГУ. 1981. С. 107–113.
326. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., Педагогика.1986.
327. *Лисовский В. Т.* Любовь и нравственность. — Л., 1986.
328. *Личко А. Е.* и др. К вопросу о соотношении между конформностью и внушаемостью // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. — Л., 1970.
329. *Лозовая Г. В., Рыбакова Н. А.* Исследование представлений подростков о семейной жизни // Психология и педагогика — новая интеграция: Материалы 24-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. — СПб., 1998.
330. *Лозоцева В. Н.* Об исследовании особенностей развития самосознания // Проблемы психологии современного подростка. — М., 1982.
331. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
332. *Лурия А. Р.* Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания. — М., 1944.
333. *Ляхович Н. В.* Семья глазами школьника // Ананьевские чтения–99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
334. *Магун В. С.* Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. 1996. № 1.
335. *Мадэлин Б.-А.* Забытое искусство слушать. — М., 1997.
336. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб., 2007.
337. *Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю.* Укрощение гнева. — СПб., 1997.
338. *Макклелланд Д.* Мотивация человека. — СПб., 2007.
339. *Максаков А. Ю.* Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1990.
340. *Малинаускас Р. К.* Особенности характера студентов-легкоатлетов и баскетболистов // Теория и практика физической культуры. 2001. № 5.
341. *Малышева Н. С.* Синдром «эмоционального сгорания» у врачей: Дипломная работа. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2000. № 236.
342. *Марисова Л. И.* О мотивационно-потребностной основе общения. — Берлин, 1978.
343. *Мартин Д.* Манипулирование встречами. Как добиться чего вы хотите. — Минск: Амалфея, 1996.
344. *Марченко В. А.* Половые, гендерные и возрастные различия в понимании вранья. — Социальная психология сегодня: наука и практика. Материалы Межвузовской научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. С. 95–96.
345. *Маслоу А.* Психология бытия. — М., 1997.
346. *Маслоу А.* Самоактуализация. Психология личности. — М., 1982.
347. *Матвеев В. Ф.* Основы медицинской психологии, этики и деонтологии. —М., 1984.
348. *Мацковский М. С.* Современная семья и ее проблемы. — М., 1978.
349. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. М. Андреевой и А. И. Донцова. — М., 1981.
350. Межличностное общение: Хрестоматия. — СПб., 2001.
351. Межличностные отношения от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. — М.; Воронеж, 2000.
352. *Мелибруда Е.* Я-Ты-Мы. Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.
353. *Менджерицкая Ю. А.* Особенности эмпатии субъектов затрудненного общения // Практическая психология. 1999. № 4.
354. Методы практической психологии общения: Учебное пособие / Под ред. В. П. Захарова, Е. В. Сидоренко. — Л.: ЛГУ, 1990.
355. *Мещеряков Б. Г., Некрасова А. В.* Макиавеллизм, ложь и правда в повседневной жизни // Человек. 2005. № 6.
356. *Мещерякова С. С.* Исследование уровня макиавеллизма у студентов гуманитарных и технических специальностей. — Психология сознания: современное состояние и перспективы: Материалы 1 Всероссийской конференции. — Самара, 2007. С. 359–361.
357. *Минигалиева М., Ничипоренко Н.* Зрелые межличностные отношения: условия развития // Прикладная психология и психоанализ. 2001. № 2.

358. *Митина О. В., Петренко В. Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. 2000. № 1.
359. *Михайлов Ф. Т.* Загадка человеческого Я. — М., 1976.
360. *Михалевская Г. И.* Профессионализм общения (Учителю о коммуникативных умениях). — СПб., 1993.
361. *Мицич П.* Как проводить деловые беседы. — М., Экономика, 1983.
362. *Мишутин Д. А.* Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1992.
363. *Миюскович Б.* Одиночество: междисциплинарный подход // Лабиринты одиночества. — М., 1989.
364. *Морган Р. Л.* Искусство продавать. Как стать профессионалом: Учебное пособие. — М.: КОНСЭКО, 1994.
365. *Морено Я.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. — М., 1958.
366. *Мудрик А. В.* К изучению устойчивости выбора друзей // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. — Л., 1973.
367. *Мудрик А. В.* Общение как объект педагогического исследования // Проблемы общения и воспитания. Ч. 1. — Тарту, 1974.
368. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. ... докт. наук. — Л., 1981.
369. *Муздыбаев К.* Переживание вины и стыда. — СПб., 1995.
370. *Муздыбаев К.* Психология зависти // Психологический журнал. 1997. № 6.
371. *Мухиярова Е. Н.* Переживание одиночества в зрелом возрасте (гендерный аспект): Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2006.
372. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.
373. *Мясищев В. Н.* О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тезисы симпозиума. — Л., 1970.
374. *Нгуен Ки Тыонг.* Склонность к стилям руководства преподавателей физической культуры: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 2000.
375. *Неймарк М. С.* Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. —М., 1961.
376. *Немов Р. С.* К проблеме эффективности стиля руководства коллективом // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. — Ульяновск, 1981.
377. *Немов Р. С., Алтунина И. Р.* Социальная психология. — М.; СПб., 2008.
378. *Нечаев А. П.* Экспериментальные данные к вопросу о внимании и внушении // Вопросы философии и психологии. Кн. 52. 1900.
379. *Никольская И. М.* Психологическая диагностика, коррекция и профилактика патогенных эмоциональных состояний у младших школьников: Автореф. дис. ... докт. наук. — СПб., 2001.
380. *Никольская С. Т.* Техника речи. — М., 1978.
381. *Ниренберг Дж.* Маэстро переговоров: Азбука делового общения. Советы начинающему бизнесмену. — Минск: Парадокс, 1996.
382. *Новикова Л. И.* Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1984.
383. *Новоселова С. Л.* Общение у животных // Мир психологии. 1996. № 3.
384. *Ножин Е. А.* Мастерство устного выступления. — М., 1978.
385. *Нолиу З. А.* Психологические особенности возникновения когнитивных барьеров в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. наук. — Ташкент, 1994.
386. *Носов С. Д.* Вопросы деонтологии в научно-исследовательской работе врача (размышления инфекциониста). — М., 1975.
387. *Ньеренберг Д. И., Калеро Г. Х.* Учитесь читать человека как книгу // Экономика и организация промышленного производства. 1988. № 2.
388. *Обозов Н. Н.* Как назвать наши отношения? (Методическое пособие). — СПб., 1997а.
389. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.

390. *Обозов Н. Н.* Мужчина + женщина =? — СПб., 1995а.
391. *Обозов Н. Н.* Подходим ли мы друг другу на работе и в личной жизни. — СПб., 1993.
392. *Обозов Н. Н.* Психология внушения и конформность. — СПб., 1997б.
393. *Обозов Н. Н.* Психология делового общения. Методическое пособие. — СПб.: МАПН, 1995б.
394. *Обозов Н. Н., Обозова А. Н.* Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. 1982. № 2.
395. *Обозов Н. Н., Обозова А. Н.* Три подхода к исследованию психологической совместимости // Вопросы психологии. 1981. № 6.
396. *Обуховский К.* Психология влечений человека. — М., 1972.
397. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. — Л., 1973.
398. *Одинцов В. В.* Структура публичной речи. — М., 1976.
399. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1985.
400. *Олпорт Г.* Личность в психологии. — М., 1998.
401. *Олпорт Г.* Становление личности: избранные труды. — М., 2002.
402. *Омаров А. М.* Управление: искусство общения. — М., 1983.
403. Основы лекторского мастерства. — М., 1978.
404. *Остапенко А. Л.* Этика и деонтология среднего медицинского работника. — Л., 1985.
405. *Палуди М.* Психология женщины. — М.; СПб., 2003.
406. *Панасюк А. Ю.* Управленческое общение. Практические советы. — М.: Экономика, 1990.
407. *Панина Н. В., Сачук Н. Н.* Социально-психологические особенности образа жизни стареющих людей // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1985. № 9.
408. *Паниотто В. П.* Структура межличностных отношений. — Киев, 1975.
409. *Панкратов В. Н.* Уловки в спорах и их нейтрализация. — М., 1996.
410. *Панферов В. Н.* Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. 1987. № 4.
411. *Панферов В. Н.* Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии. 1982. № 5.
412. *Панферов В. Н.* О роли внешности в регуляции отношений // Человек и общество. Вып. III. — Л., 1968.
413. *Панферов В. Н.* Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. ... докт. наук. — Л., 1983.
414. *Парыгин Б. Д.* Анатомия общения. — СПб., 1999.
415. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. — М., 1971.
416. *Парыгин Б. Д.* Психология общения. — М., 2003.
417. *Пейпер А.* Особенности деятельности мозга ребенка. — М., 1962.
418. *Пендонен Е. В.* Отношение мальчиков и девочек дошкольного возраста к животным // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. — СПб., 2001.
419. *Перлз Ф.* Гештальт-семинары. — М., 1998.
420. *Петрик В. А.* Сравнительные динамические характеристики внушаемости и самовнушаемости у больных неврозами // Вопросы психотерапии. — М., 1977.
422. *Петрова С. М.* Мотивационная обусловленность Я-концепции личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1995.
423. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. — М., 1989.
424. *Петровская Л. А.* О природе компетентности в общении // Мир психологии. 1996. № 3.
425. *Петровский А. В.* О некоторых проблемах социально-психологических исследований // Вопросы психологии. 1970. № 4.
426. *Петровский А. В., Шпалинский В. В.* Социальная психология коллектива. — М., 1978.
427. *Пиз А.* Язык жестов. — Воронеж, 1992.
428. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. — М., 1984.
429. *Поварнин С. И.* Спор. О теории и практике спора. — СПб.: Лань, 1996.

430. *Поварницына Л. А.* Проблемы преодоления трудностей общения у будущих учителей // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. — М., 1986.
431. *Погольша В. М.* Личное влияние и поло-ролевой стереотип // Ананьевские чтения–97: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1997.
432. *Погольша В. М.* Социально-психологический потенциал личного влияния: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1998.
433. *Полехина Н. Г.* К вопросу о взаимоотношении учителей и учащихся старших классов // Экспериментальная и прикладная психология. — Л., 1971. Вып. 4.
434. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. — М., 1979.
435. *Потылко Г. П.* Этико-психологические основы общения. — М., 1983.
436. Проблема общения в психологии. — М., 1981.
437. Проект «Социальная стратификация». Институт общественного проектирования, 2006 // www.inop.ru
438. Психологические и психофизиологические особенности студентов. — Казань, 1977.
439. Психологические исследования общения. — М., 1985.
440. Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Тезисы докладов. — Ростов-на-Дону, 1990.
441. Психология межличностного познания. — М., 1981.
442. Психология общения 2000: проблемы и перспективы: Тезисы Международной конференции. — М., 2000.
443. Психология: Словарь. — М., 1990.
444. Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: Межвузовский сборник научных трудов. — Горький, 1989.
445. *Пугачевский О. О.* Коммуникативно-личностные смыслы интерпретации невербального поведения: Автореф. дис. ... канд. наук. — Ростов-на-Дону, 1999.
446. *Раатшелдерс Д.* Лабиринты одиночества. — М., 1989.
447. *Радзиховский Л. А.* Проблема общения в трудах Л. С. Выготского // Психологические исследования общения. — М., 1985.
448. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. — М., 1989.
449. *Райх В.* Психология масс и фашизм. — СПб., 1997.
450. *Ракитина Л. И.* Игры и манипуляции в межличностном общении. — Ростов-на-Дону, 1997.
451. *Рафел М., Рафел Н.* Как завоевать клиента. — СПб.: Питер-Пресс, 1996.
452. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
453. *Регуш Л. А.* Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. 1988. № 3.
454. *Резников Е. Н.* Межличностное восприятие и понимание // Современная психология. Справочное руководство. — М., 1999.
455. *Резников Е. Н.* Межличностные отношения // Современная психология: Справочное руководство. — М., 1999.
456. *Репина Т. А.* Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. 1984. № 4.
457. *Репина Т. А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М., 1988.
458. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психтологического исследования. — М.: Владос, 1998.
459. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
460. *Рождерс К.* Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. — М., 1984.
461. *Романов А. А.* Грамматика деловых бесед. — Тверь, 1995.
462. *Ронин Н.* Твоя разведка. — Минск, 1999.
463. *Рощаховский В.* Умение слушать // Экономика и организация промышленного производства. 1985. № 3.
464. *Рояк А. А.* Психологическая характеристика трудности взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 3. С. 71–83.
465. *Рубенчик В. Г.* Наш друг телефон // Экономика и организация промышленногог производства. 1984. № 4.

466. *Рубинстейн Ю., Шейвер П.* // Лабиринты одиночества. — М.: Прогресс, 1989. С. 200, 320.
467. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.
468. *Руденко И. Л.* Стиль общения и его детерминанты: Автореф. дис... канд. наук. — М.: МГУ, 1988.
469. *Руденский Е. В.* Основы психотехнологии общения менеджера. — М.:Инфра-М, 1997.
470. *Русалинова А. А.* Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом // Трудовой коллектив как субъект и объект управления. — Л., 1980. С. 97–113.
471. *Руслина А. О.* Личностные детерминанты понимания ситуации манипуляции в общении // Психология XXI века: Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. — СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. С. 394–395.
472. *Руслина А. О.* Манипуляция общественным сознанием, макиавеллизм личности и понимание манипулятивного поведения // Психология сознания: современное состояние и перспективы: Материалы I Всероссийской конференции. — Самара, 2007. С. 373–376.
473. *Рыбалко Е. Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. — Л., 1990.
474. *Рыжов В. В.* К построению теоретической схемы анализа деятельности общения // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 39–46.
475. *Рыжов В. В.* О взаимосвязи особенностей общения личности и ее социально-перцептивных характеристик // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 58–67.
476. *Сазонова В. Н.* Индивидуально-психологические особенности личности макиавеллиста. — Психология сознания: современное состояние и иперспективы: Материалы I Всероссийской конференции. — Самара, 2007. С. 381–382.
477. *Сазонтьев Б. А.* О сочетании рационального и эмоционального в публичной речи. — М., 1974.
478. *Санникова О. П.* Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности // Вопросы психологии. 1982. № 2.
479. *Сапожникова Л. С.* О связи притязаний школьников с их стремлением к общению. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всес. симпозиума. — Л., 1973.
480. *Сафонов В. С.* О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии. — М., 1981.
481. *Светлакова В.П., Токмакова М. А.* Влияние родителей на выбор абитуриента // Ананьевские чтения — 2001: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2001. С. 413–414.
482. *Семенов В. Е.* Социальная психология искусства. — Л., 1988.
483. *Семечкин Н. И.* Социальная психология. — М., СПб.: Питер, 2004.
484. *Семчук Л. А.* Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации // Вестник БдДУ. Серия 4. 1992. № 2.
485. *Сидоренко Е. В.* Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. — Психологические проблемы самореализации личности. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. С. 123–142.
486. *Симоненко С. И.* Психологические основания оценки правдивых и ложных сообщений: Автореф. дис... канд. наук. — М., 1998.
487. *Симонов Н. В.* Научиться слушать лучше может каждый // Экономика и организация промышленного производства. 1987. № 9.
488. *Симонов П. В.* Что такое эмоция. — М., 1962.
489. *Синельников А. Ф.* Негативные приемы деловых контактов // ЭКО. 1981. № 5.
490. *Скотт Дж.* Способы разрешения конфликтов. — Киев.: Наукова думка. 1991.
491. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия. Учебное пособие. — М., 2001.
492. *Слободская Е. Р.* Изучение общения сверстников в группе детских яслей // Клинические и экспериментальные аспекты общей патологии. — Новосибирск, 1980.
493. *Слободская Е. Р., Плюснин Ю. М.* Внутригрупповые механизмы социализации детей раннего возраста // Вопросы психологии. 1987. № 3.
494. Словарь по этике. — М., 1983.
495. *Смехов В. А.* Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 83–92.
496. *Смирнова Е. О.* Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6.

497. *Смирнова Е. О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. № 3.
498. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М., 2003.
499. *Смирнова Р. А.* Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1981.
500. *Смольняков А. И., Федоренко Е. Г.* Врачебная этика. — Киев., 1976.
501. *Соболевский И. А.* Кинетическая речь на производстве. 1939.
502. *Согомонов А. Ю.* Социально-нравственная природа зависти // Философские науки. — М., 1989. № 8.
503. *Согомонов А. Ю.* Феноменология зависти в Древней Греции // Этическая мысль: научно-публицистические чтения. — М., 1990.
504. *Соковнин В. М.* О природе человеческого общения. Опыт философского анализа. — Фрунзе, 1974.
505. *Соколова Е. Е., Аккуратова Е. П.* Зависть конституирующая как власть // Вестник ЛГУ. Серия 14: Психология. 1991. № 1.
506. *Соколова Е. Т.* Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 145–150.
507. *Соловьева О. В.* Обратная связь в межличностном общении. — М., 1992.
508. *Сопиков А. П.* Проблема измерения конформных реакций в малых группах: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1969.
509. *Сорокина Т. М.* Исследование феномена «амбивалентного поведения» у детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1977.
510. Социальные и социально-психологические элементы культуры производства. — Уфа, 1981.
511. *Спиноза Б.* Избранные произведения. — М., 1957. Т. 1.
512. *Степанян А. Ю., Степанян Л.С., Григорян В. Г.* Гендерные различия характера подростковой агрессивности // Ананьевские чтения – 2007: Материалы научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 616–618.
513. *Столяренко А. М.* Экстремальная психопедагогика. — М., 2002.
514. *Страхов И. В.* Психология педагогического такта. — Саратов, 1966.
515. *Субботский Е. В.* Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 68–78.
516. *Сук И. С.* Врач как личность. — М., 1984.
517. *Сухов А. Н.* Криминогенное общение в среде осужденных. — Рязань, 1993.
518. *Таннен Д.* Ты просто не понимаешь // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. — СПб., 2000.
519. *Таранов П. С.* Приемы влияния на людей. — М.: ФАИР, 1997.
520. *Тарасов А. Н.* Психология лжи. — М.: Книжный мир, 2005.
521. *Тарелкин А. И.* Манипуляции в общении студентов и преподавателей // Психология XXI века: Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. — СПб., Изд-во СПбГУ, 2005. С. 324–326.
522. *Ташлыков В. А.* Психология лечебного процесса. — М., 1964.
523. *Творогова Н. Д.* Психологические аспекты управления общением // Некоторые вопросы учебно-воспитательной работы в медицинском вузе. — М., 1989.
524. *Творогова Н. Д.* Социогенная потребность в общении и социальный опыт личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. — Тбилиси, 1974.
525. *Творогова Н. Д.* Социопсихосоматические закономерности общения. — М., 1996.
526. *Творогова Н. Д.* Экспериментальное изучение социальной перцепции в процессе общения студентов в учебной группе // Вопросы психологии. 1981. № 4.
527. *Тельнюк И. В.* Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5–6 лет в детском саду: Автореф. дис. ... канд. наук. — СПб., 1999.
528. *Темницкий А. Л.* Социокультурные факторы трудового поведения промышленных рабочих, 1990-е годы // Социологический журнал. 2002. № 2.

529. *Тимченко Н. М.* Искусство делового общения. — Харьков: Оригинал, 1992. Ч. 1.
530. *Тимченко Н. М.* Тайны успеха делового общения (Как найти нужное слово в нужное время нужному человеку). — СПб.: Гуманитарный ун-т профсоюзов, 1995.
531. *Титаренко А. И.* Нравственные основы общения. — М., 1979.
532. *Тищенко С. П.* Потребность в общении как мотив выбора друга в подростковом возрасте // Социально-психологические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы Всесоюзного симпозиума. — Л., 1970.
533. *Толочек В. А.* Стили профессиональной деятельности. — М., 2000.
534. *Толочек В. А.* Триада управления и стиль руководства // Социологические исследования. 1992. № 1.
535. *Томсон П.* Самоучитель общения. — СПб., 2001.
536. *Тощенко Ж. Т.* Парадоксальный человек. — М., 2001.
537. *Трусов В. П.* Психология межличностного влияния и оценивания. — Л., 1984.
538. *Тырнова О. А.* Психологические особенности общительности у юношей и девушек // Принцип системности в современной психологической науке и практике. Третьи Международные научные Ломовские чтения. Т. 2. — М., 1996а.
539. *Тырнова О. А.* Психологические различия в проявлении общительности у юношей и девушек: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1996б.
540. *Украинский Я. И.* Адекватность отражения внешнего облика других людей как условие межличностного понимания: Автореф. дис. ... канд. наук. — Киев, 1988.
541. *Урклин Н. А.* Первое впечатление студентов о преподавателе — важнейшая сторона их взаимодействия // Экспериментальная и прикладная психология. — Л., 1971. Вып. 4.
542. *Устименко С. Ф.* Межличностные отношения трудных подростков // Вопросы психологии. 1984. № 1.
543. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1974.
544. *Федотова Н. Ф.* Глава семьи: мотивы признания // Вопросы психологии. 1983. № 5.
545. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1993.
546. *Фетискин Н. П.* Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности: Учебное пособие. — Кострома, 1990.
547. *Фефелова В. И.* Понятия «общение», «коммуникация» и «коммуникативная культура» в философском аспекте // Прикладная психология и психоанализ. 2007. № 1.
548. *Филонов Л. Б.* Психологические аспекты установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия. — Пущино, 1982.
549. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
550. *Филь А. В.* Стиль воспитания и уровень тревожности у дошкольников: Дипломная работа. — СПб.: СПбГУ 2001.
551. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или Переговоры без поражения. — М., 1992.
552. Формирование потребности личности в общении. — Новосибирск, 1981.
553. *Фотеева Е. В.* Межличностные отношения супругов и число детей в семье // Семья и социальная культура. — М., 1987.
554. *Фрай О.* Детекция лжи и обмана. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.
555. *Фромм Э.* Искусство любить. Исследование природы любви. — М., 1990.
556. *Ханин Ю. Л.* Психология общения в спорте. — М., 1980.
557. *Харди И.* Врач, сестра, больной. Психология работы с больными. — Будапешт, 1988.
558. *Харли У.* Законы семейной жизни. — М., 1992.
559. *Харчев А. Г.* Брак и семья в СССР. — М., 1979.
560. *Хлопьев А. Т.* Групповое и массовое сознание в поле слухов // Проблемы информационно-психологической безопасности. — М., 1996.
561. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. — М., 1993.
562. *Цветкова Л. А.* Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: Автореф. дис... канд. наук. — СПб., 1994.
563. *Целуйко В. М.* Психологические основы педагогического общения. — М., 2007.

564. *Цикунова Н. С.* Отсутствие отца и гендерная социализация ребенка: теоретический аспект // Ананьевские чтения–2004: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 2004.
565. *Цикунова Н. С., Коробова Е. А.* Гендерный анализ представлений о разнополой дружбе // Ананьевские чтения–2005: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 2005.
566. *Цуканова Е. В.* Психологические трудности межличностного общения. — Киев, 1985.
567. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. — Томск, 1993.
568. *Чалдини Р.* Психология влияния. — СПб., 1999.
569. *Чернина Н. В.* Трудовое поведение в новых условиях хозяйствования. — Новосибирск, 1992.
570. *Чеховских М. И.* Психология делового общения: Учебное пособие. — Минск: Новое знание, 2008.
571. *Чик Дж.* Если вы застенчивы // За рубежом. 1984. № 7 (1232).
572. *Чиркова О. Б.* Роль детско-родительских отношений в развитии ответственности подростков // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. — СПб., 2000.
573. *Чудова Н. В.* Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению // Психологический журнал. 1993. № 3.
574. *Шакуров Р. Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М., 1982.
575. *Шакуров Р. Х., Алишев Б. С.* Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы из разрешения // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 67–76.
576. *Швалб Ю. М., Данчева О. В.* Одиночество: социально-психологические проблемы. Киев, 1991.
577. *Шеин С. А.* Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. 1991. № 1.
578. *Шейнов В. П.* Как управлять другими. Как управлять собой (Искусство менеджера). — Минск: Амалфея, 1996.
579. *Шерковин Ю. А.* Психологические проблемы массовых информационных процессов. — М., 1973.
580. *Шестаков А. Г.* Психология управленческих воздействий руководителя на подчиненных в органах внутренних дел: Автореф. дис. ... докт. наук. — СПб., 1997.
581. *Шеффер Д.* Дети и подростки: психология развития. — СПб., 2003.
582. *Шилова И. В.* Индивидуально-психологические особенности медицинских сестер различных специализаций: Дипломная работа. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2000. № 615.
583. *Шингаева Н. В.* Изучение личностных особенностей застенчивых старшеклассников // Ананьевские чтения–98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.
584. *Широкова И. К.* Устойчивость общения пар студентов в связи с некоторыми индивидно-личностными особенностями // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всес. симпозиума. — Л., 1973.
585. *Шишкина О. В.* К вопросу о современных супружеских отношениях // Психология и педагогика — новая интеграция. Материалы 24-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. — СПб., 1998.
586. *Шкуратова И. Л.* Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1983.
587. *Шопенгауэр А.* Афоризмы и истины. — М.; Харьков, 2000.
588. *Шопенгауер А.* Свобода воли и основа морали. — СПб., 1896.
589. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. — М., 1994.
590. *Шпеер А.* Воспоминания. — Смоленск: Русич; М.: Прогресс, 1997.
591. *Шупило Д. Т.* Зависть как социальный феномен // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Ч. 1. — Новосибирск, 1996.
592. *Шустова Л. А.* Методы и способы подготовки младших школьников к общению // Вопросы психологии. 1990. № 4.
593. *Экман П.* Психология лжи. — СПб., Питер, 1999.
594. Эмоциональные и познавательные характеристики общения. — Ростов-на-Дону, 1990.
595. *Южанинова А. Л.* Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения: Автореф. дис. ... канд. наук. — Л., 1988.
596. *Юм Д.* Сочинения: В 2 т. — М., 1966. Т. 1.
597. *Юнг К. Г.* Психологические типы. — М., 1992.

598. *Юсупов И. М.* Вчувствование, проникновение, понимание. — Казань, 1993.
599. *Якобсон П. М.* Общение как социально-психологическая проблема. — М., 1973.
600. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. — М., 1999.
601. *Янг Д.* Лабиринты одиночества. — М., 1989. С. 575–580.
602. *Янкова З. А.* Городская семья. — М., 1979.
603. *Яноушек Я.* Проблемы общения в условиях совместной деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 6.
604. *Яценко Т. С.* Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися. — Киев, 1989.

1. *Acciteli L. K., Antonucci T. C.* Gender differences in the link between marital support and satisfaction in older couples // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 67.
2. *Adler A.* Uber der nervosen Charakter. Munchen, 1922.
3. *Ainsworth M. D.* Infant-mother attachment // American Psychologist. 1979. Vol. 34.
4. *Ainsworth M. D.* Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care // Magnusson D., Allen V. (eds.). Human development: An interactional perspective. N. Y., 1973.
5. *Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S.* Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N. Y., 1978.
6. *Ainsworth M.* Patterns of attachment behavior seen by the infant interaction with his mother. Merrill, 1964.
7. *Ainsworth M.* The development of infant-mother interaction among the Ganda // B.M.Foss (ed.). Determinants of infant behavior. N. Y., 1963. Vol. 11. P. 67–104.
8. *Ambrose J.* The concept of a critical period for development of social responsiveness in early human infancy // Determinants of infant behavior. 1961. N. 2.
9. *Ames M., Kidd A.H.* Machiavellianism and womens grade point averages // Psychological Report, 1979. Vol. 44. N. 1. P. 223–228.
10. *Andersen P. A., Eloy S. V., Guerrero L. K., Spitzberg B. H.* Romantic jealousy and relational satisfaction: A look at the impact of jealousy experience and expression // Communication Reports. 1995. Vol. 8 (2).
11. *Apple W., Streeter L. A., Krauss R. M.* Effects of pitch and speech rate on personal attributions // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37.
12. *Argyle B.* The psychology of interpersonal behavior. Harmondsworth, 1983.
13. *Argyle M., Furnham A., Graham J. A.* Social situation. Cambridge, 1981.
14. *Argyle M., Henderson M.* The rules of friendship // Journal of Social and Personal Relationships. 1984. Vol. 1. N. 2.
15. *Argyle M., Kendon A.* The experimental analysis of social performance // Adv. Experimental Social Psychology / Berkowitz L. (ed.). N. Y., 1967. Vol. 3.
16. *Argyle B.* Bodily communication. Methuen. 1975.
17. *Aries E. J., Johnson E. L.* Close friendship in adulthood: Conversational content between same-sex friends // Sex Roles. 1983. Vol. 9.
18. *Aron A., Dutton D. G., Aron E. N., Iverson A.* Experiences of falling in love // Journal of Social and Personal Relationships. 1989. Vol. 6.
19. *Asch S. E.* Opinions and social pressure // Scientific American. 1955. November.
20. *Auckett R., Ritchie J., Mill K.* Gender differences in friendship patterns // Sex Roles. 1988. Vol. 19.
21. *Ausubel D. P.* Relationships between shame and guilt in the socializing process // Psychological Review. 1955. Vol. 62.
22. *Averill J. R.* Grief: Its nature and significance // Psychol. Bulletin. 1968. Vol. 70.
23. *Baier A.* Trust and antitrust // Ethics. 1985. Vol. 96.
24. *Baldwin M. W., Keelan J. P. R., Fahr B., Enns V., Koh-Rangarajoo E.* Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects // Journal of personality and Social Psychology. 1996. Vol. 71.
25. *Bandura A., Walters R. H.* Adolescent aggression. N. Y., 1959.
26. *Bankoff E.* Peer support for widows: Personal and structural characteristics related to its provision // Hobfoll S. (ed.). Stress, social support, and women. Washington, 1986.

27. *Barret K.C., Zahn-Waxler C., Cole P.M.* Avoiders versus amenders: Implication for the investigation on guilt and shame during toddlerhood // Cognition and Emotion, 1993. Vol. 7. P. 481–505.
28. *Bartholomew K., Horowitz L.* Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61.
29. *Bartol K. M., Martin D. C.* Women and men in task groups // Ashmore R. D., Delboca F. K. (eds.). The social psychology of female — male relations. N. Y., 1986.
30. *Basow S.* Gender stereotypes and roles. CA, 1992.
31. *Baumeister R. F., Stillwell A. M., Wortman S. R.* Victim and perpetrator accounts of interpersonal conflict: Autobiographical narratives about anger // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59.
32. *Baumrind D.* Are androgynous individuals more effective persons and parents? // Child Development. 1982. Vol. 53.
33. *Baumrind D.* Current patterns of parental authority // Developmental Psychology Monograph. 1971. Vol. 4 (1, part 2).
34. *Baumrind D.* The influence of pareting style on adolescent competence and substance use // Journal of Early Adolescence, 1991. Vol. 11 (1). P. 56–95.
35. *Beaman A. L., Klentz B.* The supposed physical attractiveness bias against supporters of the women's movement: A meta-analysis // Personality and Social Psychology Bulletin. 1983. Vol. 9.
36. *Beck A.* Cognitive therapy and the emotional disorders. N. Y., 1976.
37. *Beebe S. A.* Eye contact: A nonverbal determinant of speaker credibility // The Speech Teacher. 1974. Vol. 23.
38. *Bem S. L.* The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality. New Haven, CT, 1993.
39. *Bengston V. L.* Diversity and symbolism in grandparents role // Bengston V. L., Robertson J. F. (eds.). Grand-parenthood. Beverly Hills, CA, 1985.
40. *Berg J. H.* Responsiveness and self-disclosure // Derlega V. J., Berg H. (eds.). Self-disclosure: Theory, research and therapy. N. Y., 1987.
41. *Berkowitz L.* Group standards, cohesiveness and productivity // Human Relations. 1954. Vol. 7.
42. *Berlyne D. E.* Conflict, arousal and curiosity. N. Y., 1960.
43. *Bers S. A., Rodin J.* Sociaql-comparison jealousy: A developmental and motivational study // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47. P. 766–779.
44. *Bersheid E., Dion K., Walster (Hatfield) E., Walster G. W.* Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis // Journal of Experimental Social Psychology. 1971. Vol. 7.
45. *Bersheid E., Walster E.* Interpersonal attraction. Reading, MA, 1978.
46. *Biller H. A.* Father, child and sex role. Paternal determinants of personality development. Lexington, Mass., 1971.
47. *Binet A.* La sugestibilite. Paris, 1900.
48. *Birdwhistell R. L.* Introduction to kinesics. Louisville, 1952.
49. *Bjorqvist K.* et al. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression // Aggressive Behavior. 1992. Vol. 18.
50. *Blake R. R., Mouton J. S.* Building a dynamic corporation through grid organization development. Reading, 1969.
51. *Blieszner R., Mancini J.* Enduring ties: Older adults parental role and responsibilities // Family Relations. 1987. Vol. 36.
52. *Block J.* Studies in the phenomenology of emotions // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1957. Vol. 54.
53. *Blumstein P.W.* Audience, machiavellianism and tactics of identity bargaining // Sociometry, 1973. Vol. 36. N. 3. P. 346–365.
54. *Bodenhausen G. V.* Emotions, arousal and stereotypic judgments: A heuristic model of affect and stereotyping // Makie D. M., Hamilton D. L. (eds.). Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception. San Diego, CA, 1993.
55. *Bok S.* Lying: Moral choice in public and private life. Sussex, 1978.
56. *Borg I., Staufenbiel T., Scherer K. R.* On the symbolic basis of shame // Scherer K. (ed.). Facets of emotion: Recent research. Hillsdale, N. Y., 1988.

57. *Bossard J. H. S.* Residential propinquity as a factor in marriage selection // American Journal of Sociology. 1932. Vol. 38.
58. *Botwin M. D., Buss D. M., Shackelford T. K.* Personality and mate preferences: Five factors in mate selection and marital satisfaction // Journal of Personality. 1997. Vol. 65.
59. *Bowlby J.* Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. N. Y., 1982.
60. *Bowlby J.* Attachment and Loss. Vol. 2. Separation, anxiety and anger. N. Y., 1973.
61. *Bowlby J.* Grief and mourning in infancy and early childhood // Psychoanalytical Study of Children. 1960. Vol. 15.
62. *Braginsky D. D.* Machiavellianism and manipulative interpersonal behavior in children // Journal of Experimental Social Psychology. 1970. Vol. 6. N. 1. P. 77–99.
63. *Brehm S., Brehm J. W.* Psychological reactance: A theory of freedom and control. N. Y., 1981.
64. *Bringle R. G.* Psychosocial aspects of jealousy: A Transactional model // Salovey P. (ed.). The psychology of jealousy and envy. N. Y., 1991.
65. *Brody E., Kleban M., Johnsen P., Hoffman C., Schoonover C.* Work status and parent care: A comparison of four groups women // The Gerontologist. 1987. Vol. 27.
66. *Brown D. E., Levinson S.* Politeness: Some universals in language use. Cambridge (England), 1987.
67. *Bukowski W. M., Sippola L. K., Newcomb A. F.* Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence // Developmental Psychology. 2000. Vol. 36.
68. *Buri J. R., Louiselle P. A., Misukanis T. M., Mueller R. A.* Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem // Personality and Social Psychology Bulletin. 1988. Vol. 14.
69. *Burr W. R.* Theory construction and the sociology of the family. N. Y., 1973.
70. *Buss A.* The psychology of aggression. N. Y., 1961.
71. *Buss D. M.* Human mate selection // American Scientist. 1985. Vol. 73.
72. *Buss D. M.* Toward a psychology of person-environment (PE) correlation: The role of spouse selection // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 47.
73. *Buss D. M., Larsen R. J., Westen D., Semmelroth J.* Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology // Psychological Science. 1992. Vol. 3.
74. *Buunk B. P.* Jealousy in close relationships: An exchange-theoretical perspective // Salovey P. (ed.). The psychology of jealousy and envy. N. Y., 1991.
75. *Buunk B. P., AngleitnerA., Oubaid V., Buss D. M.* Sex differences in jealousy in evolutionary and cultural perspective: Tests from the Netherlands, Germany, and United States // Psychological Science. 1996. Vol. 7 (6).
76. *Byrne D.* The attraction paradigm. N. Y., 1971.
77. *Byrne D., Rashe L., Kelley K.* When «I like you» indicated disagreement // Journal of Research in Personality. 1974. Vol. 8.
78. *Caldwell M. A., Peplau L. A.* Sex differences in same-sex friendship // Sex Roles. 1982. Vol. 8.
79. *Campbell D. T.* Ethnocentric and other altruistic motives // Nebraska symposium on motivation. 1965.
80. *Campbell H.* Morbid Shyness // British Medical Journal. 1896. N. 2.
81. *Campbell J. D.* Peer relations in childhood // Hoffman L., Hoffman M. (eds.). Review of child development research. N. Y., 1964. Vol. 1.
82. *Cantor G. N.* Reactions of infants and children on complex and new stimuli // Advances in child development and behavior. N. Y., 1963.
83. *Carducci B. J., Zimbardo P. G.* Are you shy? // Psychology Today. 1995. Vol. 28.
84. *Carli L. L.* Gender, status, and influence // Lawler E. J., Markovsky B. (eds.). Advances in group processes: Theory and research. Vol. 8. Greenwich, CT, 1991.
85. *Carli L., LaFleur S., Loeber C.* Nonverbal behavior, gender, and influence // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. P. 1030–1041.
86. *Carson Th. L., Wokutch R. E., Cox J. E.* An ethical analysis of deception in advertising // Contemporary moral controversies in business. N. Y., 1989.
87. *Caspi A., Herbener E. S.* Continuity and change: Assortative marriage and the consistence of personality in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58.
88. *Cattell R. B.* Description and measurement of personality. San Francisco, 1946.

89. *Chaiken S.* Communicator physical attractiveness and persuasion // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37.
90. *Chen H. C., Reardon R., Rea C.* Forewarning of content and involvement : Consequences for persuasion and resistance to persuasion // Journal of Experimental Social Psychology. 1992. Vol. 28.
91. *Cherulnik P.D.* Impressions of high and low Machiavellian men // Journal of Personality, 1981. Vol. 49. N. 4. P. 388–400.
92. *Chodorow N. J.* Feminism and psychoanalytic theory. New Haven: CT, 1989.
93. *Christie R., Geis F. L.* Studies in Machiavellianism. N. Y.: Academic Press, 1970.
94. *Clanton G., Smith L. G.* (eds.). Jealousy. Lanham, 1977.
95. *Clark M. S., Mills J., Corcoran D.* Keeping track of needs and inputs of friends and strangers // Personality and Social Psychology Bulletin. 1989. Vol. 15.
96. *Clark M. S., Mills J., Powell M. C.* Keeping track of needs in communal and exchange relationships // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 51.
97. *Clarke A. C.* An examination of the operation of residual propinquity as a factor in mate selection // American Sociological Review. 1952. Vol. 27.
98. *Clarke A. D., Clarke A. M.* Formerly isolated children // Clarke A. D., Clarke A. M. (eds.). Early experience: Myth and evidence. London, 1976.
99. *Clarke-Stewart K. A.* And daddy makes three: The fathers impact on mother and young child // Child development. 1978. Vol. 49.
100. *Clifford M. M., Walster E. H.* The effect of physical attractiveness on teacher expectation // Sociology of Education. 1973. Vol. 46.
101. *Coke J. S., Batson C. D., McDavis K.* Empathic mediation of helping: A two-stage model // Journal of Personal and Social Psychol. 1978. Vol. 36.
102. *Coleman L., Kay P.* Prototype semantics: The English word lie // Language. 1981. Vol. 57. N. 1.
103. *Condon W. S., Sandler L. W.* Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech // Child development. 1974. Vol. 45.
104. *Cook T. D., Flay B. R.* The persistence of experimentally induced attitude change // Berkowitz L. (ed.). Advances in experimental social psychology. N. Y., 1978. Vol. 11.
105. *Costello Ch. B.* Adaptive function depression // Canada's Mental Health. 1977. Vol. 25 (4).
106. *Cound D. M.* A call for leadership // Quality progress. 1987. N. 3.
107. *Crick B. R., Casas J. F., Mosher M.* Relational and overt aggression in preschool // Development Psychology. 1997. Vol. 33.
108. *Crick N. R., Grotpeter J. K.* Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment // Child Development. 1995. Vol. 66.
109. *Cross S. E., Madson L.* Models of the self: self-construals and gender // Psychol. Bull. 1997. Vol. 122. N. 1.
110. *Crozier W. R.* (ed.). Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology. N. Y., 1990.
111. *Crozier W. R.* Individual differences in shyness // Jones W. H., Cheek J. M., Briggs S. R. (eds.). Shyness: Perspectives on research and treatment. N. Y., 1986.
112. *Crozier W. R., Burnham M.* Age-related differences in children's understanding of shyness // British Journal of Developmental Psychology. 1990. Vol. 8.
113. *Daniels D., Plomin R.* Origins of individual differences in infant shyness // Developmental Psychology, 1985. Vol. 21 (1). P. 118–121.
114. *Darley J. M., Latane B.* Intervention in emergencies: diffusion of responsibility // Journal of Personal and Social Psychol. 1968. Vol. 8.
115. *Darley S. M., Glucksberg S., Kamin L. S., Kinchla R. A.* Psychology. N. Y., 1981.
116. *Davies M.* EPQ correlaqtes of love styles // Personality and Individual Differences, 1996. Vol. 20. P. 257–259.
117. *Davis K. E., Todd M. J.* Friendship and love relationships // Davis K. E., Mitchell T. O. (eds.). Advances in descriptive psychology. Vol. 2. Greenwich, CT, 1982.
118. *De Steno D., Salovey P.* Genes, jealousy, and the replication of misspecified models // Psychological Science. 1996. Vol. 7 (6).

119. *DePaulo B. M., Rosenthal R.* Telling lies // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37. N. 10.
120. *Deutsch M., Gerard H. B.* A study of normative and informational social influence upon individual judgment // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1955. Vol. 51.
121. *Diner M., Pyszczynski T. A.* Effects of erotica upon men's loving and liking responses for women they love // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36.
122. *Dion K. K., Dion K. L.* Personality, gender, and the phenomenology of romantic love // Shaver P. R. (ed.). Review of personality and social psychology. Vol. 6. Beverly Hills, CA, 1985.
123. *Dion K. K., Stein S.* Physical attractiveness and interpersonal influence // Journal of Experimental Social Psychology. 1978. Vol. 14.
124. *Dittman A. T.* Developmental of conversational behavior // Communicative Structures and Physic Structures. N. Y., 1976.
125. *Dolgin K. G., Meyer L., Schwartz J.* Effects of gender, target's gender, topic, and self-esteem on disclosure to best and middling friends // Sex Roles. 1991. Vol. 25.
126. *Domelsmith D.E., Dietsh J.T.* Sex differences in the relationship between Machiavellianism and self-disclosure // Psychological Report, 1978. Vol. 42. N. 3. P. 721– 725.
127. *Doob A. N., Gross A. E.* Status of frustrator as an inhibitor of horn-honking response // Journal of Social Psychology. 1968. Vol. 76.
128. *Dornbush S. M., Ritter P. L., Leiderman P. H., Roberts D. F., Fraleigh M. J.* The relation of parenting style to adolescent school performance // Child Development. 1987. Vol. 58.
129. *Douglas J. W. B.* Early hospital admissions and later disturbances of behavior and learning // Devel. Med. And Child Neurology. 1975. Vol. 17.
130. *Drachman D., deCarufel A., Incso C. A.* The extra credit effect in interpersonal attraction // Journal of Experimental Social Psychology. 1978. Vol. 14.
131. *Dryer D. C., Horowitz L. M.* When do opposites attract & Interpersonal complementarity versus similarity // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 72.
132. *Eagly A. H., Carli L. L.* Sex of researcher and sex-typed communications as determinants of sex differences in influenceability: A metaanalysis of social influence studies // Psychological Bulletin. 1981. Vol. 90.
133. *Eagly A. H., Wood W.* Gender and influenceability: stereotype versus behavior // O'Leary V. E., Unger R. K., Wallston B. S. (eds.). Women, gender, and social psychology. Hillsdale, N. Y., 1985.
134. *Eckhard C.J., Russinove H., Tsytsarev S.V., Sukhodolsky D.G.* A Russian Version of the State Trait Anger Expression Inventory: Preliminare Data // Journal of Personality Assesment, 1995. Vol. 64 (3). P. 440–455.
135. *Edelman R. J.* Social embarrassment: An analysis of the process // Journal of Social and Personal Relations. 1985. Vol. 2.
136. *Edelman R.J., Hampson R.J.* Embarrassment in dyadic interaction // Social Behavior and Personality. 1981. Vol. 9.
137. *Edelstein L.* Maternal bereavement. N. Y., 1984.
138. *Efron D.* Gesture, Race and Culture. The Hague, 1972.
139. *Eibl-Eibesfeldt I.* Love and Hate: The natural history of behavior patterns. N. Y., Holt, Rinehart,Winston, 1971.
140. *Eibl-Eibesfeldt I.* Similarities and differences between cultures in expressive movements // Hinde R. A. (ed.). Nonverbal communication. Cambridge, 1972.
141. *Ekman P., Friesen W. V.* Unmasking the face. New Jersey, 1975.
142. *Ekman P., Friesen W. V., O'Sullivan M.* Smiles when lying // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54.
143. *Ekman P., Friesen W.V.* Hand movement // Journal of Communication, 1972. Vol. 22. P. 353–374.
144. *Erikson E. H.* Childhood and society. N. Y., 1950, 1963.
145. *Exline R. V., Winters L. C.* Affective relations and mutual glances in dyads // Tomkins S., Izzard C. (eds.). Affect, cognition and personality. N. Y., 1965.
146. *Eysenck H. J.* The biological basis of personality. Springfield, IL, 1967.
147. *Eysenck H., Wakefield J.* Psychological factors as predictors of marital satisfaction // Advances in Behavior research and Therapy. 1981. Vol. 3.

148. *Eysenck H., Wilson G.* The psychology of sex. London, 1979.
149. *Fagot B. I.* The socialization of sex differences in early childhood. N. Y., 1978.
150. *Farr K.* Dominance bonding through the good old boys sociability group // Sex Roles. 1988. Vol. 18.
151. *Fast J.* Body language. London — Sydney, 1978.
152. *Feeney J. A.* Attachment, caregiving, and marital satisfaction // Personal Relationships. 1996. Vol. 3.
153. *Feeney J. A., Noller P.* Attachment style as a predictor of adult romantic relationships // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58.
154. *Feeney J. A., Peterson C., Noller P.* Equity and marital satisfaction over the family life cycle // Personality Relationships. 1994. Vol. 1.
155. *Feingold A.* Good-looking people are not what we think // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 111.
156. *Feingold A.* Matching for attractiveness in romantic partners and same-sex friends: A meta-analysis and theoretical critique // Psychological Bulletin. 1988. Vol. 104.
157. *Fergusson D. M., Horwood L. J., Shannon F. T.* A proportional hazards model of family breakdown // Journal of Marriage and the Family. 1984. Vol. 46.
158. *Festinger L., Maccoby N.* On resistance to persuasive communications // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1964. Vol. 68.
159. *Fiedler F.* A theory of leadership of effectiveness. N. Y., McGraw-Hill, 1967.
160. *Field T.* Interaction behaviors of primary vs. secondary caretaker fathers // Developmental Psychology. 1978. Vol. 14 (2).
161. *Fishbein D., Thelen M. H.* Psychological factors in mate selection and marital satisfaction: A review. Catalog of Selected Documents in Psychology. 1981. Vol. 11. 84 (b). Ms. 2374.
162. *Fjordbak T.* Clinical correlates of high lie scale elevations among forensic patients // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49. N. 3.
163. *Francis L. J., Pearsons P. R.* The personality characteristics of student churchgoers // Personality and Individual Differences. 1993. Vol. 15.
164. *Frantz R. L.* Pattern discrimination and selective attentions as determinants of perceptual development from birth // Perceptual development in children. N. Y., 1966.
165. *Frazier P., Esterly E.* Correlates of relationship beliefs: Gender relationship experience and relationship satisfaction // Journal of Social and Personal Relationships. 1990. Vol. 7.
166. *Freedman J. L., Sears D. O.* Warning, distraction and resistance to influence // Journal of Personality and Social Psychology. 1965. Vol. 1.
167. *Freedman J. L., Wallington S. A., Bless E.* Compliance without pressure. The effect of guilt // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. Vol. 7 (2).
168. *Freedman N., Bucci W.* On kinetic filtering in associative monologue // Semiotica. 1981. Vol. 34.
169. *Freud A.* The age and the mechanisms of defense. N. Y., 1946.
170. *Freud S.* Inhibitions, symptoms and anxiety // Strackey J. (ed.). The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. London, 1959. Vol. 20.
171. *Friedman H. S., Riggio R. E., Casella D. F.* Nonverbal skill, personal charisma and initial attraction // Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 14.
172. *Gabhainn S. N., Francois Y.* Substance use // Health and health behavior among young people. International Report. Universitat Bielefeld, 2000.
173. *Gallaher P. E.* Individual differences in nonverbal behavior: Dimensions of style // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 63. N. 1.
174. *Gatz M., Bengtson V., Blum M.* Caregiving families // Birren J., Schale K. W. (eds.). Handbook of the psychology of aging. San Diego, 1990.
175. *Geis F.L.* Machiavellianism // Dimensions of personality. N. Y., A Wiley — Interscience Publication, 1978. P. 305–364.
176. *Gerard H. B., Wilhelmy R. A., Conolley E. S.* Conformity and group size // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. Vol. 8.
177. *Gilligan C.* In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: MA, 1982.
178. *Gleason J. B.* Fathers and other strangers: Men's speech to young children // Dato T. P. (ed.). Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Georgetown, 1975.

179. *Goffman E.* The Presentation of Self in Everyday Life. London, 1967.
180. *Golberg S., Lewis M.* Play behaviour in the year-old infant. Early sex differences // Child Development. 1969. N. 40.
181. *Goldberg J. A.* Management Style: a catalyst to productivity improvement in the public sector // National productivity review. 1985. N. 3.
182. *Goldman W., Lewis P.* Beautiful is good: Evidence that the physically attractive are move socially skillful // Journal of Experimental Social Psychology. 1977. *Geis F.L.* Machiavellianism // Dimensions of personality. N. Y., A Wiley — Interscience Publication, 1978. Vol. 13. P. 305–364.
183. *Govier T.* Is it a jungle out there? Trust, distrust and the construction of social reality // Dialogue. 1994. Vol. 33.
184. *Graham S.* Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis // Cognitive Development. 1988. Vol. 3.
185. *Grand S.* On hand movements during speech // Communicative Structures and Physic Structures. N. Y., 1976.
186. *Greenberg M., Becker M.* Aging parents as family resources // The Gerontologist. 1988. Vol. 28.
187. *Greenblat C.S.* Work, the family and chidrens sexual learning // E. J. Roberts (ed.). Childhood sexual learning. Cambridge: Mass., 1980.
188. *Griffin S.* A cognitive-developmental analysis of pride, shame, and embarrassment in middle childhood // Nangney J. P., Fisher K. (eds.). Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. N. Y., 1995.
189. *Griffin W.* Environmental effects on interpersonal affective behavior. Ambient effective temperature and attraction // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 15.
190. *Gross A. E., Crofton C.* What is good is beautiful // Sociometry. 1977. Vol. 40.
191. *Grotevant H.D., Cooper C.R.* Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence // Child Development, 1985. Vol. 56. P. 425–428.
192. *Guerrero L.K., Eloy S.V.* Relational satisfaction and jealosy across marital types // Communication Reports, 1992. Vol. 5 (1). P. 23–31.
193. *Gunter N. C., Gunter B. G.* Domestic division of labor among working couples: Does androgyny make indifference? // Psychology of Women Quarterly. 1990. Vol. 14.
194. *Gupta U., Singh P.* Exploratory study of love and liking and type of marriages // Indian Journal of Applied Psychology. 1982. Vol. 19.
195. *Hagen R.L., Kahn A.* Discrimination against competent women // Journal of Applid Social Psychology, 1975. N. 5. P. 362–376.
196. *Hagestad G. O.* Able elderly in the family context: Changes, chances and challenges // The Gerontologist. 1987. Vol. 27.
197. *Hall E.* The silent language. N. Y., 1959.
198. *Hall J. A.* Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style. Baltimore, 1984.
199. *Hall J. A.* Touch status and gender at professional meetings // Journal of Nonverbal Behavior. 1996. Spring.
200. *Hall J. A., Veccia E. M.* More «touching» observations: New insights on men, women and interpersonal touch // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59.
201. *Hammer S.* Daughters and mother. Mothers and daughters. UK, 1976.
202. *Hardi J.* Psychologie pece o nemocnego. Praga. 1972.
203. *Harlow H. F., Harlow M.* Learning to love // Am. Sci. 1966. Vol. 55. N. 3.
204. *Hartley D.* Infant-school children's perception of the behaviour of same and opposite-sex classmates // British Journal of Soc. Psychol. 1981. N. 2 (20).
205. *Hartup W.* Nurturance nurturance-withdrawal in relation to the dependency behaviour of preschool children // Child Development. 1958. Vol. 29.
206. *Hartup W.* Peer relations // Spencer T. D., Kass N. (eds.). Perspectives in child psychology. Research and review. N. Y., 1970.
207. *Hartup W., Zook A.* Sex-role preferences in 3 and 4 year old children // Journal Consult. Psychol. 1960. N. 24.
208. *Hatfield E.* Passionate and compassionate love // Stornberg R. J., Barnes M. L. (eds.). The psychology of love. New Haven, Conn., 1988.

209. *Hatfield E., Walster G. W.* The Social Psychology of Jealousy // Clanton G., Smith L. G. (eds.). Jealousy. Lanham, 1977.
210. *Hatfield E., Walster G. W., Berscheid E.* Equity: Theory and research. Boston, 1978.
211. *Hazan C., Shaver P. R.* Attachment as an organizational framework for research on close relationships // Psychological Inquiry. 1994. Vol. 5.
212. *Hazan C., Shaver P.* Romantic love conceptualized as an attachment process // Hewstone M., Manstead A. S., Stroebe W. (eds.). The Blackwell Reader in Social Psychology. Oxford, 1997.
213. *Hegtvedt K. A.* The effects of relationship structure on emotional responses to inequity // Social Psychology Quarterly. 1990. Vol. 53.
214. *Heider F.* The Psychology of interpersonal relations. N. Y., 1958.
215. *Heilman M. E.* Oppositional behavior as a function of influence attempt intensity and retaliation threat // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. Vol. 33.
216. *Hendrick C., Hendrick S. S.* . Gender differences and similarities in sex and love // Personal Relationships, 1995. Vol. 2. P. 55–65.
217. *Hendrick C., Hendrick S. S.* Research on love: Does it measure up? // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56.
218. *Hendrick S. S., Hendrick C., Adler N. L.* Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54.
219. *Hersey R., Blanshard K.* Management and organizational behavior. Utilizing human resources. Englewood Cliffs, 1982.
220. *Hetherington E. M., Cox M., Cox R.* Divorced fathers // Psychology Today. 1977. April.
221. *Hewes G. W.* A model for language evolution // Sign Lang. Stud. 1977. Vol. 15.
222. *Hockett C. F.* In search of Joves brow // Amer. Speech. 1978. Vol. 53.
223. *Hofmann L.* Effects of maternal unemployment in the two-parent family // American Psychologist, 1989. Vol. 44. P. 283–292.
224. *Hopper R., Bell R. A.* Broadening the perception construct // Quarterly Journal of Speech. 1984. Vol. 70. N. 3.
225. *Hosmer L. T.* Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics // The Academy of Management Review. 1995. Vol. 20. N. 2.
226. *Hous R., Mitchell T.* Path-goal theory of leadership // Journal of Contemporary Business. 1974. Vol. 3 (4).
227. *Hovland C. I., Weiss W.* The influence of credibility on communication effectiveness // Publ. Opin. Quarterly. 1981. Vol. 15.
228. *Howard D. J.* Familiar phrases as peripheral persuasion cues // Journal of Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 33.
229. *Hupka R. B.* The motive for the arousal of romantic jealousy: Its cultural origin // Salovey P. (ed.). The psychology of jealousy and envy. N. Y., 1991.
230. *Huston T. L.* Ambiguity of acceptance, social desirability and dating choice // Journal of Experimental Social Psychology. 1973. Vol. 9.
231. *Ickes W., Barnes R.* Boys and girls together and allensted: On enacting stereotypes sex roles in mixed sex dyads // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36 (7).
232. *Iglhart A. R.* Married women and work: 1957 and 1976. Lexington (Mass.), Lexington Books, 1979.
233. *Iglhart A. R.* Married women and work: 1957 and 1976. Lexington, Mass., 1979.
234. *Jacklin C. N., Maccoby E. E.* Social behavior at 33 months in same-sex and mixed-sex dyads // Child Development. 1978. Vol. 49.
235. *Jacoby S.* When opposites attract // Reader's Digest. 1986. December.
236. *Jenkins R. L.* Guilt feelings — their function and dysfunction // Reymert M. L. (ed.). Feeling and emotions. The Moosehart symposium. N. Y., 1967.
237. *Johnson C.* Gender and formal authority // Social psychology quarterly. 1993. Vol. 56.
238. *Johnson W. B., Termal L. V.* Some highlights in the literature of psychological sex differences published since 1920 // Journal Psychol. 1940. Vol. 9.
239. *Jones E. E.* Ingratiation: A social psychological analysis. Appelton, 1964.
240. *Jones E. E.* Interpersonal perception. N. Y., 1990.
241. *Jones E. E., Gerard A. B.* Foundation of social psychology. N. Y., 1967.

242. *Jones E. E., Thibaut J. W.* Interaction goals as bases of inference in interpersonal behavior perception // Person perception and interpersonal behavior. Tagiuri R., Petrullo L. (eds.). Stanford, 1958.
243. *Jones E. E., Wortman C.* Integration: An attributional approach. Morristoun, N. Y., 1973.
244. *Jones J. T., Cunningham J. D.* Attachment styles and other predictors of relationship satisfaction in dating couples // Personal Relationships. 1996. Vol. 3.
245. *Jones J.* Telling the right patient // British Medical J. 1961. Vol. 263. N. 6266.
246. *Jones W. H., Carpenter B. N.* // Jones W. H., Cheek J. M., Briggs S. R. (eds.). Shyness: Perspectives on research and treatment. N. Y., 1986.
247. *Jourard S. M.* Sex in marriage // Journal of Human Psychology. 1961. P. 23–29.
248. *Kagan J.* Discrepance, temperament and infant distress // M.Lewis, L.A. Rosenblum (eds.). The origins of fear. N. Y., 1974. P. 229–248.
249. *Kagan J.* Resilience and continuity in psychological development // Clark A. D., Clark A. M. (eds.). Early experience: Myth and evidence. London, 1976.
250. *Kagan J., Moss H. A.* Birth to maturity. N. Y., 1962.
251. *Kagan J., Reznick J. S., Snidman N.* Biological bases of Childhood shyness // Science. 1988. Vol. 249.
252. *Kagan J., Snidman N.* Temperamental factors in human development // American Psychologist. 1991. Vol. 46.
253. *Kandel D. B.* Similarity in real-life adolescent friendship pairs // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36.
254. *Kaplan D. M.* On shyness // International Journal of Psychoanalysis. 1972. N. 53.
255. *Katz A. M., Hill R.* Residential propinquity and marital selection: A review of theory, method and fact // Marriage and Family Living. 1958. Vol. 20.
256. *Keating J. P., Brock T. C.* Acceptance of persuasion and the inhibition of counterargumentation under various distraction tasks // Journal of Experimental Social Psychology. 1974. Vol. 10.
257. *Keef Th.* Empathy: the critical skill // Social Work. 1973. Vol. 1.
258. *Kelley C.* Empathic listening // Applbaum R. L. (ed.). Speech communication. N. Y., 1975.
259. *Kelley H. H.* Love and commitment // Keley H. H., Bersheid E., Christensen A. et al. (eds.). Close relationships. San Francisco, 1983.
260. *Kelly E., Conley J.* Personality and compatibility: a prospective analysis of marital stability and marital dissatisfaction // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52.
261. *Kelman H. C.* Processes of opinion change // Publ. Opinion Quarterly. 1961. Vol. 25.
262. *Keltner D., Buswell B. N.* Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions // Psychological Bulletin. 1997. Vol. 122.
263. *Kendon A.* Introduction: Current issues in the study of «Nonverbal Communication» // Nonverbal Communication, Interaction and Gesture: Selections... The Hague, 1981.
264. *Kenrick D. T., Trost M. R.* A biological theory of heterosexual relationships // Kelly K. (ed.). Females, males, and sexuality. Albany, 1987.
265. *Kiesler C. A.* The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief. N. Y., 1971.
266. *Kiesler C. A., Kiesler S. B.* Conformity. Reading, Mass., 1969.
267. *Kingsley D.* Jealousy and Sexual Property // Clanton G., Smith L. G. (eds.). Jealousy. Lanham, 1977.
268. *Klein J. G.* Negative effects in impression formation: A test in the political arena // Personality and Social Psychology Bulletin. 1991. Vol. 17.
269. *Kleinke K.* The first impressions. London, 1976.
270. *Knigth R. G., Chisholm B. J. U., Paulin J. M., Waal-Manning H. J.* The Spielberger Anger Expression Scale: Some psychometric data // Journal of Clinical Psychology. 1988. Vol. 27.
271. *Koehnken G.* Speech and deception of eyewitnesses: An information processing approach // Denmark F. L. (ed.) / Social ecological psychology and the psychology of women. N. Y., 1985.
272. *Kohut H.* Uberlegungen zum Narzissmus und zur narzisstischen Wut // Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt am Main, 1975.
273. *Kovacs D. M., Parker J. G., Hoffman L. W.* Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendships in elementary school // Child Development. 1996. Vol. 67.
274. *Kraut R. E.* Humans as lie detectors: Some second thoughts // Journal of Communications. 1980. Vol. 30 (4).

275. *Kraut R. E.* Verbal and nonverbal cues in the perception of lying // Journal of Personality and Social Psychology. 1978. Vol. 36. No. 4.
276. *Kraut R. E., Poe D.* Behavioral roots of person perception: The deception judgments of customs inspectors and laymen // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. N. 5.
277. *Kraut R.E.* Machiavellianism in parents and their children // Journal of Personality and Social Psychology, 1976. Vol. 33. N. 6б. P. 782–786.
278. *La Freniere P., Strayer F. F., Gauthier R.* The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental ethological perspective // Child Development. 1984. Vol. 55.
279. *Lamb M., Lamb J.* The nature and importance of the father-infant relationship // Family Coordinator. 1976. Vol. 4 (23/5).
280. *Langer E. J.* Minding matters: The consequences of mindlessness-mindfulness // Advances in Experimental Social Psychology. 1989. N. 22.
281. *Langer E., Abelson R. P.* A patient by any other name...: Clinical group differences in labeling bias // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. Vol. 42.
282. *Lazarus R. S., Lazarus B. N.* Passion and reason: Making sense of our emotions. N. Y., 1994.
283. *Leach P. L.* A critical study of the literature concerning rigidity // British Journal Soc. and Clin. Psychol. 1967. Vol. 6. N. 1.
284. *Lee J. A.* A typology of styles of loving // Personal and Social Psychol. Bulletin. 1977. Vol. 3.
285. *Lefcourt H. M.* Locus of control: Current trends in theory and research. Hillsdale, 1976.
286. *Lefkowitz M., Blake R. R., Mouton J. S.* Status factor in pedestrian violation of traffic signals // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1955. Vol. 51.
287. *Lever J.* Sex differences in the complexity of children's play and games // American Sociological Review. 1978. Vol. 43.
288. *Lewicki P.* Nonconscious biasing effects of single instances on subsequent judgments // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 48.
289. *Lewicki R. J., McAllister D. J., Bies R. J.* Trust and distrust: New relationships and realities // The Academy of Management Review. 1998. July. Vol. 23. Is. 3.
290. *Lewin K.* A dynamic theory of personality: Selected papers. N. Y., 1935.
291. *Lewis H.* Shame and guilt in neurosis. N. Y., 1971.
292. *Lewis H., Sullivan M. W., Stanger C., Weiss M.* Self-development and self-conscious emotions // Child Development. 1989. Vol. 60.
293. *Lewis M.* Embarrassment: The Emotion of Self-Exposure and Evaluation // Tangney J. P., Fisher K. (eds.). Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. N. Y., 1995.
294. *Lewis M.* Social development in infancy and early childhood // Osofsky J. (ed.). Handbook of infant development. N. Y., Wiley, 1987.
295. *Lewis M., Rosenblum L.* (eds.). Friendship and peer relations. N. Y., 1975.
296. *Likert R.* New patterns of management. N. Y., 1961.
297. *Lindsey-Hartz J.* Contrasting experiences of shame and guilt // American Behavioral Scientist. 1984. Vol. 27.
298. *Lindskold S., Walters P. S.* Categories for acceptability of lies // Journal of Social Psychology. 1983. Vol. 120. XXI — First Half.
299. *Locke K. D., Horovitz L. M.* Satisfaction in interpersonal interaction as a function of similarity in level of disphoria // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58.
300. *Mac Gregor D.* The human side of enterprise. N. Y., 1960.
301. *Mac Guire W. J.* The nature of attitude and attitude change // Lindsey G., Aronson E. (eds.). The handbook of social psychology. Vol. 3. Reading, 1969.
302. *Maccoby E. E.* The two sexes: Growing up apart, coming together. Cambridge: MA, 1998.
303. *Maccoby E. E., Martin J. A.* Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // Hetherington E. M. (ed.). Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. Vol. 4. N. Y., 1983.
304. *MacKennan D.* Violation of prohibitions // Murray H. A. (ed.). Explorations in personality. N. Y., 1938.
305. *Maher B. A.* Principles of psychopathology. N. Y., 1966.
306. *Major B.* et al., 1994 (цит. по: Д. Майерс. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2001).

307. *Malatesta C. Z., Wilson A.* Emotion/ cognition interaction in personalty development: A discrete emotions functionalist analysis // British Journal of Research in Child Development, 1988. Vol. 27. P. 91–112.
308. *Malone R., Guy A.* A comparison of mother's and father's speech to their 3-eyar-old sons // Journal of Psycholinguistic Research. 1982. N. 11.
309. *Mandler G.* Mind and emotions. N. Y., 1975.
310. *Margolin G., Patterson G.* Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters // Development Psychology. 1975. N. 11.
311. *Martin C. L.* Cognitive influences on the development and maintenance of gender segregation // New directions for Child Development. 1994. Vol. 65.
312. *Martin P., Toomey N.* Perceptual orientation and empathy // Journal of consulting and clinical psychology. 1973. Vol. 41 (2).
313. *Maslow A. H., Mintz N. L.* Effects of esthetic surroundings: 1. Initial effects of three esthetic conditions upon perceiving «energy» and «well-being» in faces // Journal of Psychology. 1956. Vol. 41.
314. *Mathes E. W.* Jealousy and romantic love: A longitudinal study // Psychological Reports. 1986. Vol. 58 (3).
315. *McAlister A., Perry C., Killen J., Slinkard L. A., Maccoby N.* Pilot study of smoking, alcohol and drug abuse prevention // American Journal of Public Health. 1980. Vol. 70.
316. *McCullough M. E., Kilpatrick S. D., Emmons R. A., Larson D. B.* Is gratitude a Moral Affect? // Psychological Bulletin. 2001. Vol. 127 (2).
317. *McGuire W.* The nature of attitude and attitude change // G. Lindsey, E.Aronson (eds.). The handbook of social psychology. 1969. Vol. 3. P. 136–314.
318. *Mehrabian A.* Nonverbal communications. Chicago, 1972.
319. *Mehrabian A., Williams M.* Nonverbal concomitants of perceived and intended persuasiveness // Journal of Personality and Social Psychology. 1969. Vol. 13.
320. *Mickelson K. D., Kessler R. C., Shaver P. R.* Adult attachment in a nationally representative sample // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 73.
321. *Milgram S., Bickman L., Berkowitz L.* Note on the drawing power of crowds of different size // Journal of Personality and Social Psychology. 1969. Vol. 13.
322. *Milgram S., Sabini J.* On maintaining social norms: A field experiment in the subway // Blumberg H. H., Hare A. P., Kent V., Davies M. (eds.). Smalls group and social interactions. Vol. 1. London, 1983.
323. *Miller D., Swanson G.* The study of conflict // Jones M. (ed.). Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, NE, 1956.
324. *Miller J. B.* Toward a new psychology of women. Boston: MA, 1986.
325. *Miller L. C.* Intimacy and liking: Mutual influence and role of unique relationships // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59.
326. *Miller L. C., Berg J. H., Archer R. L.* Openers: Individuals who elicit intimate self-disclosure // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 44.
327. *Miller N., Maruyama G., Beaber R. J., Valone K.* Speed of speech and persuasion // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. Vol. 34.
328. *Miller P. A., Eysenberg N.* The relation of empathy to aggressive and externalizing // Psychological Bulletin. 1988. Vol. 103.
329. *Miller R. S.* On the nature of embarrassability: Shyness, social evaluation, and social skill // Journal of Personality. 1995. Vol. 63.
330. *Mills R. S., Piotrowski C. C.* Emotional communication and children's learning about conflict // Mills R. S., Duck S. (eds.). The developmental psychology of personal relationships. Chichester, 2000.
331. *Mises L. von.* Socialism. Indianapolis, 1981.
332. *Mita T. H., Dermer M., Knight J.* Reversed facial images and the mere-exposure hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. 1977. Vol. 35.
333. *Modigliani A.* Embarrassment and embarrassability // Sociometry. 1968. Vol. 31.
334. *Modigliani A.* Embarrassment, facework and eye contact. Testing a theory of embarrassment // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 17 (1).
335. *Montepare J. M., Goldstein S. B., Clausen A.* The identification of emotion from gate information // Journal of Nonverbal Behavior. 1987. Vol. 11. N. 1.

336. *Moor B. W., Underwood B., Rosenhan D.* Emotion, self and other // Izard C. E., Kagan J., Zajonc R. B. (eds.). Emotions, cognitions and behavior. N. Y., 1984.
337. *Morris D., Collett P., Marsh P., O'Shaughnessy M.* Gestures: Their Origins and Distributions. London, 1979.
338. *Morris W. N., Miller R. S.* The effects of consensus-breaking and consensus-preempting partners on reduction of conformity // Journal of Experimental Social Psychology. 1975. Vol. 11.
339. *Mowrer O. H.* Learning theory and behavior. N. Y., 1960.
340. *Muller S., Johnson B. T.* Цит. по Д. Майерс, 2004.
341. *Murphy L. B.* Social behavior and child personality: an exploratory study of some roots of sympathy. N. Y., 1937.
342. *Murrey H. A.* Exploration in Personality. N. Y., 1938.
343. *Murstein B. L.* (ed.). Theories of attraction and love. N. Y., 1971.
344. *Murstein B. L.* Paths to marriage. Newbury Park, CA, 1986.
345. *Neu J.* Jealousy thoughts // Rorty A. O. (ed.). Explaining Emotions. Berkeley, 1980.
346. *Newcomb T. M.* The Acquaintance Process. N. Y., 1961.
347. *Nias D. K. B.* Marital choice: Matching or complementation // Cook M., Wilson G. (eds.). Love and attraction. Oxford, 1979.
348. *Ninomiya J. S.* Fuhren wie in wilden westen // Harvard manager. 1988. N. 4.
349. *Offer D., Ostrov E., Howard K., Atkinson R.* The teenage world: Adolescents self-image in ten countries. N. Y., 1988.
350. *Ortony A., Clore Y., Collins A.* The cognitive structure of emotions. N. Y., 1988.
351. *Osman L. M.* Conformity or compliance: The study of sex differences in passers-by behaviour // British Journal of Soc. Psychol. 1982. N. 1.
352. *Osterhouse R. A., Brock T. C.* Distraction increases yielding to propaganda by inhibiting counterarguing // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 15.
353. *Packwood W. T.* Loudness as a variable in persuasion // Journal of Counseling Psychology. 1974. Vol. 21. 1–2.
354. *Pallak S. R., Murrroni E., Koch J.* Communicator attractiveness and expertise, emotional versus rational appeals and persuasion: A heuristic versus systematic processing interpretation // Social Cognition. 1983. Vol. 2.
355. *Parke R. D.* Fathers. Cambridge, MA, 1981.
356. *Parke R. D., O'Neil R.* The influence of significant others on learning about relationships: from family to friends // Mills R. S., Duck S. (eds.). The developmental psychology of personal relationships. Chichester, 2000.
357. *Parrot W. G., Harre R.* Embarrassment and the Threat to Character // Harre R., Parrot W. G. (eds.). The Emotions, Social, Cultural and Biological Dimensions. London, 1996.
358. *Parrott W. G.* The Emotional Experience of Envy and Jealousy // Salovey P. (ed.). The Psychology of Jealousy and Envy. N. Y., 1991.
359. *Parsons F.* Family structure and the socialization of the child // Parsons F., Baler R. (eds.). Family socialization and interaction process. N. Y., 1955.
360. *Pedersen D., Shoemaker M.* Dimensions of Romantic Attitudes // Perceptual and Motor Skills. 1993. Vol. 77.
361. *Peele S.* Fools for Love: The Romantic Ideal, Psychological Theory, and Addictive Love // Sternberg R., Barnes M. (eds.). The Psychology of Love. New Haven, 1988.
362. *Pegalis L. J., Shaffer D. R., Bazzini D. G., Greenier K.* On the ability to elicit self-disclosure: Are there gender-based and contextual limitations on the opener effect? // Personality and Social Psychology Bulletin. 1994. Vol. 20.
363. *Peplau L. A., Gordon S. L.* Women and men in love: Gender differences in close heterosexual relationships // O'Leary V. E., Unger R. K., Wallston B. S. (eds.). Women, gender, and social psychology. Hillsdale, N. Y., 1985.
364. *Peters D. P., Ceci S. I.* Peer-review practices of the psychological journals: The fate of published articles, submitted again // The Behavioral and Brain Sciences. 1982. Vol. 5.
365. *Pettit G. S., Bates J. E., Dodge K. A.* Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study // Craig W. M. (ed.). Childhood social development. Madlen, 2000.

366. *Petty R. E., Cacioppo J. T.* Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change. N. Y., 1986.
367. *Petty R. E., Cacioppo J. T.* Effects of forewarning of persuasive intent and involment on cognitive response and persuasion // Personality and Social Psychology Bulletin. 1979. Vol. 5.
368. *Petty R. E., Cacioppo J. T.* Forewarning cognitive responding and resistance to persuasion // Journal of Personality and Social Psychology. 1977. Vol. 35.
369. *Petty R. E., Haugtvedt C. P., Smith S. M.* Elaboration as a determinant of attitude strength: Creating attitudes that are persistent, resistant and predictive of behavior // Petty R. E., Krosnick J. A. (eds.). Attitude strength: Antecedents and consequences. Hillsdale, N. Y., 1995.
370. *Petty R. E., Schumann D. V., Richman S. A., Strathman A. J.* Positive mood and persuasion: Different roles for affect under high and low elaboration conditions // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64.
371. *Petty R. E., Wegener D. T.* Attitude change: multiple roles for persuasion variables // Gilbert D., Fiske S., Lyndzey G. (eds.). Handbook of Social Psychology, N. Y., 1998.
372. *Phares E. J.* Locus of control in personality. Morristown, N. Y., 1976.
373. *Pilkonis P. A., Zimbardo P. G.* The personal and social dynamics of shyness // Izard C. E. (ed.). Emotion in personality and psychopathology. N. Y., 1979.
374. *Pratkanis A. R., Greenwald A. G., Leippe M. R., Baumgardner M. H.* In search of reliable persuasion effects: III. The sleeper effect is dead. Long live the sleeper effect // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54.
375. *Purcell J.* Mapping management styles in employee relations // Journal of Management Studies. 1987. N. 5.
376. *Rando T.* A comprehensive analysis of anticipatory grief: Perspectives, processes, promises and problems // Rando T. (ed.). Loss and anticipatory grief. Lexington, 1986.
377. *Rhodes N., Wood W.* Self-esteem and intelligence affect influenceability: The mediating role of message reception // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 111.
378. *Ricks S. S.* Father-infant interaction: A review of empirical research // Family Relation. 1985. Vol. 34.
379. *Rondal J.* Fathers and mothers speech in early language development // Journal of Child Language. 1980. N. 7.
380. *Rosenberg L. A.* Group size, prior experience and conformity // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1961. Vol. 63.
381. *Rosenblatt A., Greenberg J.* Depression and interpersonal attraction: The role of perceived similarity // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 55.
382. *Rosenhan D., London P.* Foundations of abnormal psychology. San Francisco, 1970.
383. *Rotter J. B.* Generalized expectation for internal vs. external control of reinforcement // Psychological Monographs. 1966. Vol. 80 (Whole N. 609).
384. *Rubin K.H.* Recept perspectives on social competence and peer status: Some introductory remarks // Child development, 1983. Vol. 54. P. 1383–1385.
385. *Rubin R. B.* Ideal traits and terms of address for male and female college professors // Journal of Personality and Social Psychology, 1981. Vol. 41. P. 966–974.
386. *Rubin Z.* Children's friendships. Cambridge, 1980.
387. *Rubin Z.* Measurement of romantic love // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 16.
388. *Rusbult C. E., Morrow G. D., Johnson D. J.* Self-esteem and problem-solving behaviour in close relationships // British Journal of Social Psychology. 1987. Vol. 26.
389. *Russel A.* Sex difference in children's relationships learning // The developmental psychology of personal relationships. 2000.
390. *Russell R., Wells P.* Personality and quality of marriage // British Journal of Psychology. 1994. Vol. 85.
391. *Rutter M.* Parent-child separation: Psychological effects on the children // Clark A. D., Clark A. M. (eds.). Early experience: Myth and evidence. London, 1976.
392. *Saitz R. L., Gervenka E. J., Pecarsky M.* Handbook of Gestures. The Hague, 1972.
393. *Sakurai M. M.* Small group cohesiveness and detrimental conformity // Sociometry. 1975. Vol. 38.
394. *Salovey P.* Social comparison processes in envy and jealousy // Suls J., Wills T. A. (eds.). Social comparison: Contemporary theory and research. Hillsdale, N. Y., 1991.

395. *Salovey P., Mayer J. D.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9.
396. *Salovey P., Rothman A. J.* Envy and Jealousy: Self and Society // Salovey P. (ed.). The Psychology of Jealousy and Envy. N. Y., 1991.
397. *Saltzsteiner H. D., Sandberg L.* Indirect social influence: Change in judgmental processor anticipatory conformity // Journal of Experimental Social Psychology. 1979. Vol. 15.
398. *Sarason S. B.* The measurement of anxiety in children: Some questions and problems // Spielberger Ch. D. (ed.). Anxiety and behavior. N. Y., 1966.
399. *Satterfield A. T., Muehlenhard C. L.* Shaken confidence: The effects of an authority figure's flirtatiousness on women's and men's self-rated creativity // Psychology of Women Quarterly. 1997. Vol. 21.
400. *Saurer M. K., Eisler R. M.* The role of masculine gender role stress in expressivity and social support network factors // Sex Roles. 1990. Vol. 23.
401. *Savitsky J. C., Sim M.* Trading emotion. Equity theory of reward and punishment // Journal of Communication, 1974. Vol. 24. P. 140–146.
402. *Schafer R. B., Keith P. M.* Equity and depression among married couples // Social Psychology Quarterly. 1980. Vol. 43.
403. *Schaffer H. R., Emerson P. E.* The development of social attachments in infancy // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1964. Vol. 29 (3, Whole N. 94).
404. *Scheff T. J.* The shame — rage spiral: A case study of an interminable quarrel // Lewis H. B. (ed.). The role of shame in symptom formation. Hillsdale, N. Y., 1987.
405. *Scherer K. R., Feldstein S., Bond R. N., Rosenthal R.* Vocal cues to deception: A comparative channel approach // Journal of Psycholinguistic Research. 1985. Vol. 14.
406. *Schoeck H.* Envy: A Theory of Social Behavior. N. Y., 1969.
407. *Schutz A.* Assertive, offensive, protective and defensive styles of self-presentation: a taxonomy // Journal of Psychology. 1998. Vol. 132.
408. *Schwartz S. H., Clausen G.* Responsibility, norms and helping in an emergency // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol. 16.
409. *Schwarz N., Bless H., Bohner G.* Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications // Zanna M. (ed.). Advances in experimental social psychology. Vol. 24. N. Y., 1991.
410. *Schwarzwald J., Raz M., Zvibel M.* The efficacy of the door-in-the-face technique when established behavioral customs exist // Journal of Applied Social Psychology. 1979. Vol. 9.
411. *Sears D. O.* College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 51.
412. *Selman R. L., Selman A. P.* Children's ideas about friendship: A new theory // Psychology Today. 1979. October.
413. *Serbin L. A., Powlishta K. K., Gulko J.* The development of sex typing in middle childhood // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1993. Vol. 58.
414. *Shaffer D. R., Pegalis L. J., Bazzini D. G.* When boy meets girls (revisited): Gender, gender-role orientation and prospect of future interaction as determinants of self-disclosure among same-and opposite-sex acquaintances // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996. Vol. 22.
415. *Shaffer D. R., Pegalis L., Cornell D. P.* Interactive effects of social context and sex role identity on female self-disclosure during the acquaintance process // Sex Role. 1991. Vol. 24.
416. *Sharabany R., Gershony R., Hoffman J. E.* Girlfriend, boyfriend: Age sex differences in intimate friendship // Developmental Psychology. 1981. Vol. 17.
417. *Sharpsteen D. J.* The effects of relationship and self-esteem threats on the likelihood of romantic jealousy // Journal of Social and Personal Relationships. 1995. Vol. 72.
418. *Shaver P., Hazan C., Bradshaw D.* Love as attachment: The integration of three behavioral systems // Sternberg R. J., Barnes M. L. (eds.). The psychology of love. New Haven, 1988.
419. *Shaw M. E.* Group dynamics. N. Y., 1971.
420. *Sheperd J. A.* On the manipulative behavior of low machiavellians feiging incompetence to «sanbag» on opponent // Journal of Personal and Social Psychology, 1997. Vol. 72. N. 6. P. 1448–1459.
421. *Sherman S. J., Cialdini R. B., Schwartzman D. F., Reynolds K. D.* Imagining can heighten or lower the perceived likelihood of contracting a disease: The mediating effect of ease of imagery // Personality and Social Psychology Bulletin. 1985. Vol. 11.

422. *Shipkowenski N.* Iatrogenie oder befreiende Psychoterapie. Leipzig, 1965.
423. *Sidman J.* Empathy and helping Behavior in college students // Diss. Abstracts. 1969. Vol. 29 (10-B).
424. *Sihleann V., Athanasin V.* Psihologia profesiuhit medicale. Bucurest, 1973.
425. *Silver M., Sabini J., Parrot W. G.* Embarrassment: A dramaturgic account // Journal of the Theory of Social Behaviour. 1987. Vol. 17.
426. *Simpson J. A., Rholes W. S., Nelligan J. S.* Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 62.
427. *Simpson J. A., Rholes W. S., Phillips D.* Conflict in the close relationship: An attachment perspective // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 71.
428. *Sparks J.R.* Machiavellianism and personal success in marketing the moderating rote of latitude for improvisation // Journal of Acad. Marketing Science. 1994. Vol. 22. N. 4. P. 393–400.
429. *Spielberger Ch. D., Johnson E. Y., Russel S. F., Crane R. J., Jacobs G. A., Worden T. J.* The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale // Chesney M. A., Rosenmqan R. H. (eds.). Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders. N. Y., 1985.
430. *Spielman P. M.* Envy and Jealousy: An Attempt at Classification // Psychoanalytic Quarterly. 1971. Vol. 40.
431. *Spitz G., Logan J.* Sons, daughters, and intergenerational social support // Journal of Marriage and the Family. 1990. Vol. 52.
432. *Spitz R. A.* The first year of life. N. Y., 1965.
433. *Staub E.* Helping a distressed person: Social, personality and stimulus determinants // Bercowitz L. (ed.). Advances in Experimental Social Psychology. N. Y., 1974.
434. *Steinberg L., Darling N. E., Fletcher A. C., Brown B. B., Dornbush S. M.* Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey // Moen P., Elder G. H., Lusher K. (eds.). Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development. Washington, D. C., 1995.
435. *Sternberg R. J., Barnes M. L.* (eds.). The Psychology of Love. New Haven, 1988.
436. *Stevenson A. W.* Social reinforcement of children's behavior // Advances in child development and behavior. 1965. Vol. 2.
437. *Stiles W. B., Shuster P. L., Harrigan J. A.* Disclosure and anxiety: A test of the fever model // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 63.
438. *Stogdill R. M.* Handbook of leadership. N. Y., 1974.
439. *Stoneman Z., Brody G.* Two,s company, three makes a difference: An examination of mothers and fathers speech to their young children // Child development, 1981. Vol. 52. P. 705–707.
440. *Strichartz A. F., Burton R. V.* Lies and Truth: A Study of the Development of the Concept // Child Development. 1990. Vol. 61. N. 1.
441. *Stroebe W., Insco C. A., Thompson V. D., Layton B. D.* Effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. Vol. 18.
442. *Sulzer J. L., Burglass R.* Responsibility attribution, empathy and punitiviness // Journal of Personality. 1968. Vol. 36 (2).
443. *Swap W. C.* Interpersonal attraction and repeated exposure to rewarders and punishers // Personality and Social Psychology Bulletin. 1977. Vol. 3.
444. *Swensen C., Gilner F.* Factor analysis of self-report statement on love relationships // Journal of Individual Psychology. 1964. Vol. 20.
445. *Switzer D. K.* A psychodynamic analysis of grief in the context of an interpersonal theory of self // Dissertation Abstracts. 1968. Vol. 29 (3).
446. *Tangney J. P.* Shame and guilt // Costello C. G. (ed.). Symptoms of depression. N. Y., 1993.
447. *Tangney J. P.* Shame and guilt in interpersonalships // Tangney J. P., Fissher K. (eds.). Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride. N. Y., 1995.
448. *Tangney J. P., Wagner P. E., Fletcher C., Gramzow R.* Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-report aggression // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 62.
449. *Tannenbaum R., Schmidt W. H.* How to choose a leadership patterns // Harvard Business Rev. 1958. Vol. 36. N. 2.

450. *Terman L. M., Tyler L. E.* Psychological sex differences // Carmichael L. (ed.). Manual of Child Psychology. 2nd ed. N. Y., 1954.
451. *Titellman P. A.* Phenomenological Comparison between Envy and Jealousy // Journal of Phenomenological Psychology. 1982. Vol. 12.
452. *Tomkins S. S.* Affect, imagery, consciousness. Vol. 1. The positive affects. N. Y., 1962.
453. *Tzeng M.* The effects of socioeconomic heterogamy and changes on marital dissolution for first marriages // Journal of Marriage and the Family. 1992. Vol. 54.
454. *Umberson D., Hughes M.* The impact of physical attractiveness on achievement and psychological wellbeing // Social Psychology Quarterly. 1987. Vol. 50.
455. *Underwood M. K., Schockner A. E., Hurley J. C.* Children's responses to same- and other-gender peers: An experimental investigation with 8-, 10- and 12-year-olds // Developmental Psychology. 2001. Vol. 37.
456. *Unger J. M.* On the development of guilt reactivity in children: Doctoral paper. Cornell University, 1962. (цит. по К. Изард, 2000).
457. *Van Knippenberg D., Wilke H.* Prototypicality of arguments and conformity to ingroup norms // European Journal of Social Psychology. 1992. Vol. 22.
458. *Veroff J.* Development and validation of a projective measure of power motivation // Journal of Abnormal and Social Psychol. 1957. Vol. 54.
459. *Verplaken B.* Persuasive communication of risk information: A test of cue versus message processing effects in a field experiment // Personality and Social Psychology Bulletin. 1991. Vol. 17.
460. *Vroom V., Yetton P.* Leadership and decision-making. Pittsburgh, 1973.
461. *Waid W. M., Orne M. T.* Cognitive social and personality processes in the physiological detection of deception // Adv. Experimental Social Psychology. Vol. 14. N. Y., 1981.
462. *Weitzman L. W.* Sex role socialization: A focus on women. Palo Alto, CA, 1979.
463. *Wenzlaff R. M., Prohaska M. L.* When misery prefers company: Depression, attributions and responses to other's moods // Journal of Experimental Social Psychology. 1989. Vol. 25.
464. *White D., Woollett A.* Families: a context for development. N. Y., 1992.
465. *White G. L.* Physical attractiveness and courtship progress // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39.
466. *Wilder D. A.* Perception of groups, size of opposition and social influence // Journal of Experimental Social Psychology. 1977. Vol. 13.
467. *Wilder D. A.* Some determinants of the persuasive power of in-groups and out-groups: Organization of information and attribution of independence // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59.
468. *Wilson D.S.* Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin, 1996. Vol. 119. N. 2. P. 285–299.
469. *Winch R. F.* Mate selection: A study of complementary needs. N. Y., 1958.
470. *Worden J.* Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner. N. Y., 1982.
471. *Yzerbyt V. Y., Leyens J.-P.* Requesting information to form an impression: The influence of valence and confirmatory status // Journal of Experimental Social Psychology. 1991. Vol. 27.
472. *Zahn-Waxler C. et al.* Development of concern for other // Developmental Psychology, 1992. Vol. 28 (1). P. 126–136.
473. *Zazzo B.* Psychologie differencielle de l'adolescence. Paris, 1966.
474. *Zentner B., Zentner M., Zinkan L. G.* Pseudo-guilt: Defense transaction and resistance // Journal Anal. Soc. Work. 1993. N. 4.
475. *Zimbardo P. G.* Shyness: What is it, what to do about it. Reading, MA, 1977.
476. *Zimbardo P. G., Weber A. L.* Psychology. N. Y., 1997.
477. *Zuckerman M., DePaulo B., Rosenthal R.* Verbal and nonverbal communication of deception // Berkowitz L. (ed.). Advances in experimental social psychology. Vol. 14. N. Y., 1981.

Ильин Евгений Павлович

Психология общения и межличностных отношений

Серия «Мастера психологии»

Заведующий редакцией	*П. Алесов*
Ведущий редактор	*О. Кувакина*
Выпускающий редактор	*Е. Егерева*
Литературный редактор	*Л. Маграчёв*
Художественный редактор	*К. Радзевич*
Корректоры	*Л. Ванькаева, М. Одинокова*
Верстка	*А. Полянский*

Подписано в печать 22.09.08. Формат 70 × 100/16. Усл. п. л. 46,44. Тираж 3000. Заказ 0000.

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано по технологии CtP в ОАО «Печатный двор» им. А. М. Горького.

197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.